



Domínios de Lingu@gem

**História da disciplina escolar de Língua
Portuguesa (XIX-XXI): tensões, desafios e
perspectivas**

Organização: Clecio dos Santos Bunzen Júnior
(UFPE)

4º Trimestre 2015
Volume 9, número 4

ISSN: 1980-5799

Expediente

Universidade Federal de Uberlândia

Reitor

Prof. Elmiro Santos Resende

Vice-Reitor

Prof. Eduardo Nunes Guimarães

Diretora da EDUFU

Profa. Joana Luiza Muylaert de Araújo

Diretora do Instituto de Letras e Linguística

Profa. Maria Inês Vasconcelos Felice

EDUFU – Editora e Livraria da Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco 1S - Térreo - Campus Santa Mônica - CEP: 38.408-
144 - Uberlândia - MG
Telefax: (34) 3239-4293
Email : vendas@edufu.ufu.br | www.edufu.ufu.br

Editoração e Diagramação: Guilherme Fromm

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

Domínios de Linguagem, v. 9, n. 4, 2015, Uberlândia, Universidade Federal
de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística, 2007-

Trimestral.

Modo de acesso:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>

Editoração: Guilherme Fromm.

Organização: Clecio dos Santos Bunzen Júnior.

ISSN: 1980-5799

1. Linguística - Periódicos. 2. Linguística aplicada - Periódicos.
I. Universidade Federal de Uberlândia. Instituto de Letras e Linguística.

CDU: 801(05)

Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista, ao Instituto de Letras e Linguística ou à Edufu.

Domínios de Linguagem

Diretor

Guilherme Fromm (UFU)

Conselho Editorial

Ariel Novodvorski (UFU)

Betina Ribeiro Rodrigues da Cunha (UFU)

Eliana Dias (UFU)

Fabio Izaltino Laura (UFU)

Cristiane Carvalho de Paula Brito (UFU)

Marileide Dias Esqueda (UFU)

Comissão Científica

Adriana Cristina Cristianini (UFU), Aldo Luiz Bizzocchi (FMU), Alice Cunha de Freitas (UFU), Ataliba T. de Castilho (USP/UNICAMP), Carla Nunes Vieira Tavares (UFU), Cecília Magalhães Mollica (UFRJ), Cintia Vianna (UFU), Cirineu Cecote Stein (UFPB), Claudia Maria Xatara (UNESP), Claudia Zavaglia (UNESP/SJ Rio Preto), Cláudio Márcio do Carmo (UFOP), Cleci Regina Bevilacqua (UFRGS), Clecio dos Santos Bunzen (UNIFESP), Cristiane Brito (UFU), Dánie Marcelo Jesus (UFMT), Deise Prina Dutra (UFMG), Dilma Maria de Mello (UFU), Dilys Karen Rees (UFG), Elisa Battisti (UFRGS), Elisete Carvalho Mesquita (UFU), Ernesto Sérgio Bertoldo (UFU), Fabiana Vanessa Gonzalis (UFU), Fernanda Costa Ribas (UFU), Francine de Assis Silveira (UFU), Francis Henrik Aubert (USP), Gabriel Antunes Araujo (USP), Gabriel de Avila Othero (UFRGS), Giacomo Figueredo (UFOP), Hardarik Bluehdorn (Institut für Deutsche Sprache Mannheim – Alemanha), Heliana Mello (UFMG), Heloisa Mara Mendes (UFU), Igor Antônio Lourenço da Silva (UFU), Irenilde Pereira dos Santos (USP), Jacqueline de Fatima dos Santos Morais (UERJ), Janice Helena Chaves Marinho (UFMG), João Bôsko Cabral dos Santos (UFU), Jose Luiz Fiorin (USP), José Ribamar Lopes Batista Júnior (CAF/UFPI), José Sueli de Magalhães (UFU), Karylleila Santos Andrade (UFT), Luiz Carlos Travaglia (UFU), Liliane Santos (Université Charles-de-Gaulle - Lille 3 - França), Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida (USP), Marcelo Módolo (USP), Maria Angélica Furtado da Cunha (UFRN), Maria Aparecida Resende Ottoni (UFU), Maria Cecília de Lima (UFU), Maria Célia Lima-Hernandes (USP), Maria de Fátima Fonseca Guilherme (UFU), Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva (UEPA), Maria Helena de Paula (UFG), Maria José Bocorny Finatto (UFRGS), Maria Luisa Ortiz Alvarez (UnB), Maria Luiza Braga (UFRJ), Maria Suzana Moreira do Carmo (UFU), Marlúcia Maria Alves (UFU), Maurício Viana Araújo (UFU), Michael J. Ferreira (Georgetown University – EUA), Miguél Eugenio Almeida (UEMS), Montserrat Souto (Universidade Santiago de Compostela – Espanha), Nilza Barrozo Dias (UFF), Patricia de Jesus Carvalhinhos (USP), Paulo Osório (Universidade da Beira Interior – Portugal), Paulo Rogério Stella (UFAL), Pedro Malard Monteiro (UFU), Pedro Perini-Santos (PUC-Minas), Raquel Meister Ko. Freitag (UFS), Roberta Rego Rodrigues (CLC/UFPEL), Rolf Kemmler (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Portugal), Sebastião Carlos Leite Gonçalves (UNESP/S.J. Rio Preto), Silvana Maria de Jesus, (UFU), Silvia Melo-Pfeifer (Universidade de Aveiro – Portugal; Universität Leipzig – Alemanha), Simone Floripi (UFU), Simone Tiemi Hashiguti (UFU), Sinara de Oliveira Branco (UFMG), Stéfano Paschoal (UFU), Stella Esther Ortweiler Tagnin (USP), Tommaso Raso (UFMG), Ubirajara Inácio Araújo (UFPR), Valeska Virgínia Soares Souza (IFTM), Vanessa Hagemeyer Burgo (UFMS), Vânia Cristina Casseb Galvão (UFG), Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG), Vitalina Maria Frosi (UCS), Waldenor Barros Moraes Filho (UFU).

Participaram dessa edição como pareceristas *ad hoc*

Alexandre Cadilhe (UFJF)
Ana Crelia Dias (UFRJ)
Ana Galvão (UFMG)
Ana Sílvia Aparício (UMSCS)
Anderson Carnin (UNISINOS)
Clara Catanho (IFPE)
Clara Dornelles (UNIPAMPA)
Dorotea Frank Kersch (UNISINOS)
Emerson Pietri (USP)
Francisco Eduardo Vieira da Silva (UEPB)
Lilian Borba (UNICAMP)
Márcia Mendonça (UNICAMP)
Maria Amélia Dalvi (UFES)
Maria Gorete Neto (UFMG)
Maria Inês Campos (USP)
Maria Isabel Hentz (UFSC)
Maria Luiza Coroa (UnB)
Maristela Fritzen (FURB)
Marta Passos (Casper Líbero)
Myriam Crestian Chaves da Cunha (UFPA)
Natália Cristine Prado (UFU)
Otilia Heinig (UNIFESP)
Sandro Luis Silva (UNIFESP)
Suzana Cortez (UFPE)
Suzete Bornatto (UFPR)
Vera Lúcia Cristovão (UEL)

Sumário

Expediente.....	2
Sumário	5
Apresentação	6
Algumas facetas históricas da disciplina escolar “Língua Portuguesa” - Clecio dos Santos Bunzen Júnior (UFPE)	6
Artigos.....	14
Gramática e texto literário na gênese da disciplina escolar Português - Rejane Rodrigues Almeida de Medeiros (UFSCar)	14
Manuais de ensino de língua portuguesa na Província da Bahia no século XIX - Emília Helena Portella Monteiro de Souza (UFBA)	43
O berço francês na nossa educação: do projeto do Colégio Pedro II ao <i>Bac</i> -ENEM - Cynthia Agra de Brito Neves (UNICAMP).....	64
Pela descolonização do ensino de Língua Portuguesa no Brasil - Humberto Borges (UnB), Edite Consuêlo da Silva Santos (UFPE)	91
Concepções diferenciadas sobre o trabalho do professor de Língua Portuguesa expressas em textos introdutórios de livros didáticos - Ana Cecília Gonçalves (UFFS).....	127
Discurso docente sobre conceitos no ensino de língua portuguesa como língua materna e a consciência linguística crítica - Guilherme Veiga Rios (INEP/UnB).....	152
Aula de Língua Portuguesa: entre as diretrizes oficiais e seus efeitos em sala de aula - João de Deus Leite (UFT)	171
A dimensão política da Transposição didática sobre a análise linguística em documentos parametrizadores para o Ensino Médio: o estudo do apagamento - Denise Lino de Araújo (UFCG), Isabelle Guedes da Silva Sousa (UFCG)	206
Livro didático de português: encadeamentos dialógicos para uma política linguística implícita - Ester Maria de Figueiredo Souza (UESB), Dayana Junqueira Ayres (UESB).	233

Apresentação

DOI: 10.14393/DL20-v9n4a2015-1

Algumas facetas históricas da disciplina escolar “Língua Portuguesa”

“As disciplinas escolares intervêm igualmente na história cultural da sociedade” (CHERVEL, 1990, p. 224).

André Chervel, linguista e gramático francês, teorizou sobre a importância da história das disciplinas escolares, uma vez que elas são produções escolares configuradas para transformar o ensino em aprendizagem. Como assinala Pinto (2014), uma disciplina escolar está “estritamente articulada à cultura escolar”, e sua constituição “é permeada por momentos de estabilidade e transformação, seja por impacto de reformas educacionais, de reorganização curricular, de alteração do público, seja por mudança de método de ensino”. Contrariando as discussões sobre reprodução escolar, Chervel (1990) abre espaço para a criação da cultura escolar e das fabricações no interior do próprio sistema escolar.

A disciplina escolar “Língua Portuguesa” vem sendo estudada no campo da Linguística Aplicada, da Linguística (com destaque para o campo da História das Ideias Linguísticas), da Teoria Literária e da Educação. Inspiradas ou não nas ideias de Chervel (entre outros pesquisadores da História da Educação), as pesquisas brasileiras procuram compreender de forma inter/transdisciplinar o contexto histórico, social e político *antes e depois* da criação oficial de uma disciplina escolar para ensino obrigatório da Língua Portuguesa na segunda metade do século XIX (cf. BATISTA, 1999; FAVERO, 2000; RAZZINI, 2000; SOARES, 2004; BUNZEN, 2011). O presente número temático da revista Domínios de Lingu@gem, composto por 9 artigos, procura contribuir para ampliação e aprofundamento de algumas facetas desta disciplina, com destaque para os diferentes pontos de vista e referenciais epistemológicos/metodológicos na tentativa de construirmos uma prática historiográfica.

Entre os séculos XVI e XVIII, o foco principal das discussões acadêmicas aponta para a ausência do vernáculo e a grande ênfase ao ensino das línguas clássicas (latim e grego), assim como de suas produções literárias. O currículo prescrito pela igreja Católica (via diferentes ordens religiosas – com destaque para os padres jesuítas) possibilita uma reflexão sobre os objetivos do ensino de língua e de gramática. O *Ratio studiorum* de 1599 e as obras literárias,

utilizadas durante vários séculos servem de *corpus* para que possamos compreender a grande ênfase do no currículo Humanista entre os séculos XVI e XIX (cf. CHERVEL; COMPÈRE, 1999).

No campo da Filologia e da Linguística, uma grande parte das pesquisas volta-se para as gramáticas produzidas em Portugal e no Brasil. O processo de **gramaticalização** da língua portuguesa – no sentido dado por Auroux (2009) – indica-nos diferentes questões que envolvem um amplo processo de negociação entre diferentes políticas linguísticas, em territórios plurilíngues. A obrigatoriedade do ensino do português nas escolas do Reino de Portugal, entre os séculos XVIII e XIX, passou fortemente pelas discussões implementadas pelo Marquês de Pombal (cf. FAVERO, 2000; BUNZEN, 2009), assim como pelas discussões de “ensinar tudo a todos” (ver, por exemplo, a posição de Comenius em *Didactica magna* [1649]) e de alguns pensadores iluministas (ver, por exemplo, *O Verdadeiro Método de Estudar*, de Luís Antonio Verney [1746]) que defendiam o ensino do vernáculo juntamente com o ensino do latim, do grego e do hebraico.

Por tal razão, este número temático inicia-se com o artigo intitulado *Gramática e texto literário na gênese da disciplina escolar*, em que Rejane Almeida de Medeiros apresenta um olhar retrospectivo para compreendermos a relação imbricada entre a **tradição gramatical** e a **tradição literária** para o surgimento da disciplina escolar “Língua Portuguesa”. A pesquisadora faz uma viagem em documentos escritos dos séculos XVI ao XIX para demonstrar que não podemos reduzir a relação entre “texto” e “ensino de gramática” as discussões contemporâneas, desafiando-nos a pensar que o “texto” sempre esteve de alguma forma nas aulas de língua. Suas análises e exemplos demonstram que o texto literário era utilizado com diferentes funções, com destaque para a função de “modelo” ou de “exemplo” de uma determinada norma-padrão legitimada pelo processo de escolarização.

As aulas de Português do século XIX surgem em profundo diálogo com as aulas de latim do ponto de vista da escolha das unidades de análise, dos procedimentos metodológicos e do *ethos* profissional. Vale lembrar que, muitas vezes, era o mesmo docente responsável por tais disciplinas escolares. O ensino da língua portuguesa foi introduzido aos poucos ao longo do século XIX, como demonstram as análises dos programas do Colégio Pedro II (cf. RAZZINI, 2000). A fabricação e a permanência do ensino da língua materna impulsionam a **produção de impressos escolares** para o ensino do vernáculo em Portugal e no Brasil. Surgem, assim, ao longo do século XIX, diferentes gramáticas pedagógicas, antologias, seletas, cartilhas e

crestomatias. Nos materiais adotados no Colégio Pedro II, conforme analisa Medeiros, o texto literário, de autores portugueses e brasileiros, faz parte de diferentes disciplinas escolares (Gramática Filosófica, Retórica, Poética, Literatura Nacional), que se hibridizaram ao longo do século XX.

Em seguida, o artigo de Emília Helena Portella Monteiro de Souza explora também impressos escolares do século XIX para o ensino de língua portuguesa. O foco desloca-se dos estudos sobre o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro para as escolas da Bahia. Intitulado *Manuais de ensino de língua portuguesa na Província da Bahia no século XIX*, a pesquisa documental ajuda-nos a compreender duas gramáticas escolares que circularam em escolas primárias. Assim como as discussões de Medeiros, a autora explica com exemplos concretos como as gramáticas filosóficas dos séculos XVII e XVIII interferem nas concepções das produções didáticas do século XIX. Além disso, chama atenção o fato de percebermos os primeiros exercícios e atividades produzidos diretamente para os alunos das escolas primárias. Ao fazer uma breve retrospectiva do ensino primário, a discussão sobre o ensinar a ler e escrever por meio de cartilhas, livros de leitura e gramáticas pedagógicas para o ensino primário completa as reflexões de Medeiros sobre o ensino secundário. Embasada em uma metodologia da História da Leitura e dos impressos, a pesquisadora traça um levantamento das obras didáticas que circulavam nas escolas baianas no século XIX e indica algumas características das gramáticas pedagógicas. Destacamos aqui duas facetas importantes, a saber: (i) a escolha de determinados objetos de ensino gramaticais nos níveis morfológicos e sintáticos, com base em determinadas concepções filológicas e semânticas; (ii) o tratamento didáticos dos exercícios gramaticais, cada vez mais comuns nas obras do século XX.

Utilizando-se de um procedimento comum aos trabalhos em Educação Comparada, o artigo *O berço francês na nossa educação: do projeto do Colégio Pedro II ao Bac-Enem*, de autoria de Cynthia Agra de Brito Neves, analisa as influências do ensino francês no currículo brasileiro. Os três primeiros artigos deste número retomam e ampliam vários elementos do contexto político e econômico entre os séculos XVI e XIX da relação entre a Europa e o Brasil. Um dos focos privilegiados é o currículo do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, especialmente o caráter propedêutico do ensino secundário desde o século XIX, responsável inclusive pela emergência da disciplina Língua Portuguesa (cf. RAZZINI, 2000, 2010; BUNZEN, 2009, 2011). As alterações do Colégio Pedro II impactaram o ensino secundário brasileiro, especialmente pela construção dos programas de ensino, dos Exames Preparatórios para o

Ensino Superior; e pela produção de impressos escolares. Além disso, a pesquisadora faz relações com o ingresso no ensino superior nos dois países (Brasil e França) no final do século XX e início do século XXI. Para tanto, parte de dados de sua tese de doutorado e compara aspectos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o *Baccalauréat* (sistema para a entrada no ensino superior francês). A relação da disciplina escolar com os preparatórios para o ensino superior e o efeito retroativo dos exames e vestibulares são aspectos que permanecem ao longo dos séculos, questionando-nos sobre as escolhas curriculares e de objetos de ensino para o Ensino Médio (cf. BUNZEN; MENDONÇA, 2005).

O diálogo entre o “passado” e o “presente” se faz visível também no artigo *Pela descolonização do ensino de Língua Portuguesa no Brasil*, escrito por Humberto Borges e Edite Consuelo da Silva Santos. Os autores tematizam concepções e crenças sobre o ensino da língua oral e seus falantes, assim como a centralidade curricular nos aspectos da modalidade escrita. A perspectiva interpretavista crítica assumida no texto anuncia aspectos centrais para compreensão do Português falado no Brasil (PB) e sua (inter)relação com as línguas indígenas e africanas, assim como a língua falada em Portugal. Compreender aspectos que compõem o PB torna-se central para compreensão da disciplina Língua Portuguesa, pois vemos forças centrípetas e centrífugas que agem no imaginário e nas ações docente ao ensinar português no contexto brasileiro. A questão ganha maior relevância com a criação de leis recentes que impactam o currículo das escolas, uma vez que destacam “o ensino das literaturas de língua portuguesa que representam ou que sejam de autoria de indígenas, afro-brasileiros e africanos”. Borges e Santos continuam com discussões importantes sobre o período colonial e imperial com compreendermos a constituição da gramática do PB, ampliando a discussão para o ensino contemporâneo. No intuito de contemplar o plurilinguismo constitutivo da língua portuguesa falada do Brasil, sugerem um trabalho didático com mecanismos sintáticos da língua oral de maneira inter-cultural. Ou seja, procuram distanciar as discussões comuns que ficam presas ao cenário europeu (Portugal-Brasil) e apontam contribuições dos povos ameríndios e africanos na constituição da gramática do PB. Em suma: são contribuições que ajudam os profissionais da Educação a (re)pensar os objetivos e as formas de compreender o português falado no Brasil e as formas de transformar algumas dimensões em objetos de reflexão no processo de escolarização (cf. SOARES, 2004; BAGNO *et al*, 2002).

Permanências e rupturas marcam, de fato, o processo de compreender as concepções de ensino de língua em uma perspectiva diacrônica. Os impressos escolares, fontes documentais

importantes para compreensão de algumas facetas, são estudados no intuito de compreensão das concepções de língua(gem), ensino e também do trabalho docente. No artigo *Concepções diferenciadas sobre o trabalho do professor de Língua Portuguesa expressa em textos introdutórios de livros didáticos*, Ana Cecília Gonçalves analisa, com base na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, dois momentos importantes para a disciplina de Língua Portuguesa. Sua análise dos materiais didáticos escolhe: um período de emergência da disciplina no Brasil (início do século XX até os anos 60), com um perfil profissional bastante específico, bem como alunos oriundos de grupos sociais privilegiados; e o início da década de 80, visto como uma época de reflexões sobre o ensino-aprendizagem de línguas, reformulações curriculares e que dá origem ao “discurso da mudança” (cf. PIETRI, 2003). A análise do folhado textual, com base nas ferramentas analíticas do ISD proposto por Bronckart, revela questões importantes sobre a concepção do trabalho do professor no contexto de produção das obras “Português” de Domingos Paschoal Cegalla (publicada antes dos anos 60) e “Novo português através de textos”, de Magda Soares (publicada em 1982). A escolha dos textos introdutórios de livros didáticos e a análise textual e linguística impulsionam novos olhares para a compreensão histórica sobre as representações do trabalho docente, como já iniciadas por Magda Soares (2001).

Os últimos artigos deste número, apresentam aspectos do ensino de LP mais contemporâneo e algumas questões emergentes. Em *Discurso docente sobre conceitos no ensino de língua portuguesa como língua materna e consciência linguística crítica*, Guilherme Veiga Rios desloca o foco para os cursos de formação continuada de professores e o processo de apropriação conceitual. Amparado nos Estudos do Letramento e na Análise Crítica do Discurso, campos emergentes na Linguística Aplicada para interpretar os saberes docentes, suas representações, crenças e valores sobre a linguagem, o pesquisador discute também o trabalho docente sob a ótica dos próprios professores. Na mesma direção do trabalho de Gonçalves, vemos algumas permanências conceituais e metodológicas no ensino de língua que permanecem ao longo do tempo e a emergência de uma visão mais crítica e antropológica que acredita em um ensino de língua(gem) diferenciado e voltado para a ampliação de determinadas práticas de letramento. De fato, a inovação no ensino não surge ao acaso. Por isso, são necessários diferentes agentes e processos de formação que procurem compreender as trajetórias dos sujeitos, suas identidades e concepções sobre os mais diversos conceitos (texto, língua, discurso, leitura, ensino de língua etc.). Desta forma, podemos avançar no sentido de

vislumbrar cursos de Licenciatura em Letras que de fato se preocupem com a formação profissional que envolve concepções diversas e complexas que impactam a construção da identidade docente e as práticas cotidianas nas escolas.

O surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa no final do século XX também impacta as representações e identidades docentes, trazendo novos discursos e possibilidades sobre o ensino de língua portuguesa. O trabalho com o texto, o tratamento da variedade linguística, a escolarização do texto literário, o ensino da oralidade, a possibilidade do trabalho com a prática de análise linguística, os gêneros como objeto de ensino, a abertura para diferentes campos/esferas da atividade humana, a indicação de trabalho com projetos e sequências didáticas, entre outras temáticas, desafiaram professores, gestores, pesquisadores e formadores nos últimos 15 anos. Por tal razão, João de Deus Leite aborda em seu trabalho as diretrizes oficiais do ensino de Língua (expressas nos PCNs de LP) e a construção de uma posição-enunciativa construída pelo professor no âmbito do trabalho docente. Em *Aula de Língua Portuguesa: entre as diretrizes oficiais e seus efeitos em sala de aula*, o autor apresenta-nos uma importante contribuição ao relacionar a posição discursiva-enunciativa dos professores em sala de aula com os saberes que o constituem. Com base em estudos Enunciativos e na Psicanálise, as discussões indicam como um professor de língua portuguesa, na instância discursiva de sala de aula, (re)elabora relações com o saber e com os alunos em “cenas enunciativas” apresentadas e discutidas pelo pesquisador. Ao focalizar questões sobre o ensino da gramática descritiva e normativa, Leite apresenta a complexidade de saberes em jogo na sala de aula e dos discursos oficiais, além dos modos de usos dos livros didáticos. Concordamos com o autor que para compreender tais práticas/discursos/modos de fazer e de ensinar torna-se necessário compreender dimensões constitutivas do histórico e do cultural.

Denise Lino de Araújo e Isabelle Guedes da Silva Souza continuam as reflexões anteriores sobre os documentos oficiais parametrizadores do ensino de língua portuguesa nacionais e locais. O artigo, intitulado *A dimensão política da Transposição didática sobre a análise linguística em documentos parametrizadores para o Ensino Médio: o estudo do apagamento*, retoma as discussões em torno do termo “prática de análise linguística”, defendida por João Wanderley Geraldi nos anos 80. Com base nas discussões sobre transposição didática e recontextualização didática, as autoras mostram como existe um apagamento da autoria e de dimensões contextuais importantes do surgimento do conceito de “análise linguística” nos trabalhos de Geraldi e as formas de apropriação do conceito por dois documentos recentes:

Orientações Curriculares para o Ensino Médio e Referenciais Curriculares para o Estado da Paraíba. A perspectiva histórica adotada e as explicações sobre diferentes conceitos (gramática, análise linguística; atividade linguística, epilinguística e metalinguística) contribuem consideravelmente para nossa interpretação do processo de divulgação científica e determinadas marcas enunciativas nos textos oficiais que re(a)presentam e prescrevem o trabalho dos professores de língua portuguesa.

Uma contribuição para a história da disciplina Língua Portuguesa e para a formação de professores é a compreensão do livro didático como um gênero do discurso. Baseando-se em tal perspectiva histórica e cultural para estudar os impressos escolares, Ester Maria de Figueiredo Souza e Dayana Junqueira Ayres, no seu artigo denominado *Livro didático de português: encadeamentos dialógicos para uma política linguística implícita*, retomam elementos da configuração discursiva do LDP nos últimos 50 anos para defender uma perspectiva da análise dialógica do discurso inspirada no Círculo de Bakhtin. O foco nas políticas linguísticas para elaboração de materiais didáticos – especificamente o PNLD – Programa Nacional do Livro Didático – potencializa uma análise do currículo prescrito para o ensino de língua por meio dos materiais didáticos (algo comum desde o século XIX). De forma inovadora, a pesquisa analisa os comentários apreciativos do Guia do PNLD 2012 de uma coleção didática e a réplica aos comentários da avaliação oficial na edição seguinte do PNLD 2105. Assim, a rede dialógica que compõem o que é a disciplina língua portuguesa é alargada também para as prescrições do PNLD, suas avaliações e produções de enunciados concretos (as resenhas do Guia do PNLD, por exemplo).

O número temático da Domínios de Lingu@gem que apresentamos aqui serve como exemplo da riqueza teórico-metodológica e das várias facetas que compõem a disciplina Língua Portuguesa, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Esperamos que os artigos que compõem esse número possam incentivar outras pesquisas para compreender o “passado”, o “presente” e o “futuro” desta disciplina escolar, que ganhou status e legitimidade nos últimos dois séculos. Boa leitura!

Clecio Bunzen (UFPE)

Referências

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

BATISTA, A. A. **Aula de Português: discursos e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BUNZEN, C. **Dinâmicas discursivas na aula de Português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 34, set./dez., p. 885-911, 2011.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2005.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, 2, 177-229, 1990.

CHERVEL, A. ; COMPÈRE, M.-M. As humanidades no ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 149-170, jul./dez. 1999. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97021999000200012>

FÁVERO, L. L. Heranças – a educação no Brasil Colônia. **Revista da ANPOLL**, Brasília, n. 8, p. 87-102, jan./jun. 2000.

PIETRI, E. de. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil**. 2003, 202f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PINTO, N. História das disciplinas escolares: reflexão sobre aspectos teórico-metodológicos de uma prática historiográfica. In: **Revista Diálogo Educacional**., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 125-142, jan./abr. 2014.

RAZZINI, M. **O espelho da nação: a “Antologia nacional” e o ensino de português e de literatura**. Tese (Doutorado em Teoria Literária). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RAZZINI, M. História da disciplina Português na escola secundária brasileira. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, v. 4, p. 43-58, jan./jun. 2010.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004.

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

Gramática e texto literário na gênese da disciplina escolar Português* Grammar and literary text in the genesis of the school discipline Portuguese

Rejane Rodrigues Almeida de Medeiros**

RESUMO: O estabelecimento de relações entre gramática e texto literário no ensino de língua é bastante remoto, sendo observado já na Grécia Antiga, quando os autores gregos, principalmente Homero, passaram a servir de modelo de perfeição linguística. No ensino ministrado pelos jesuítas no Brasil Colônia, os textos em latim de autores clássicos greco-romanos e de alguns padres da Igreja, além de servirem como modelos de composição, eram tomados como exemplos de aplicação das regras gramaticais prescritas na gramática latina. Essa prática de ensino de língua, que relaciona gramática e texto literário, pode ser observada ainda no currículo do curso secundário brasileiro do século XIX, no qual as literaturas brasileira e portuguesa, sendo alçadas ao patamar das literaturas clássicas, figuram como exemplos de bom uso da língua portuguesa. O objetivo deste artigo é analisar as relações entre gramática e texto literário na gênese da disciplina escolar Português, bem como traçar um breve histórico da institucionalização do ensino do vernáculo, a partir da análise do *Ratio studiorum*, ou método pedagógico dos jesuítas, da legislação fixada no âmbito das reformas pombalinas dos *estudos menores*, e dos programas de ensino do século XIX do Colégio Pedro II.

PALAVRAS-CHAVE: Gramática. Texto literário. Gênese da disciplina escolar Português.

ABSTRACT: The establishment of relations between grammar and literary text in language teaching goes back to distant times, and can be observed already in Ancient Greece, when Greek authors, mainly Homer, started being used as models of linguistic perfection. In the teachings ministered by the Jesuits in Colonial Brazil the Latin texts of Greek-Roman authors, and some texts of Church priests, besides serving as models of composition were taken as examples of application of grammatical rules which were prescribed in Latin grammar. This practice of language teaching which relates grammar and literary text can still be observed in the curriculum of Brazilian secondary course in 19th century, when as Portuguese and Brazilian literature were raised to the level of classical literature they started to represent examples of good uses of Portuguese language. The aim of this article is to analyze the relations between grammar and literary text in the genesis of the school discipline Portuguese, as well as to trace a brief report of the institutionalization of vernacular teaching, starting by the analyze of the “Ratio Studiorum”, or the pedagogical method of the Jesuits, the legislation established by Pombal’s reformations of the minor studies, and the teaching programs of Pedro II School in 19th century.

KEYWORDS: Grammar. Literary text. Genesis of the school discipline Portuguese.

* Este artigo é uma versão resumida do primeiro capítulo da dissertação de mestrado intitulada *Gramática e texto literário em livros escolares de português da primeira metade do século XX*, elaborada com o apoio financeiro da CAPES.

** Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Bolsista da CAPES. E-mail: rejane_almeidademedeiros@yahoo.com.br

No aprendizado das belas-letas (língua e literatura clássicas), os estudantes dos colégios dedicavam-se à leitura dos autores antigos e exercitavam a composição escrita. Em realidade, o contato com os textos constituía o fundamento dessa formação. A apropriação do saber se dava pela leitura de bons autores da Antiguidade, iniciava pela preleção e comentário do mestre e prosseguia pela memorização dos textos e dos extratos; pela tradução, a recitação das lições e pela redação de textos em prosa e verso.

Rosa Fátima de Souza (2008, p. 92)

1. *Ratio studiorum*: o currículo humanista da Companhia de Jesus

Na segunda metade do século XVI, sob a responsabilidade dos jesuítas, estabeleceram-se as primeiras instituições de ensino no Brasil. De acordo com Azevedo (2010, p. 539-541, 565-566), desde a chegada dos jesuítas à Colônia em 1549, até a sua expulsão pelo Marquês de Pombal em 1759, foram esses religiosos quase os únicos educadores do Brasil Colonial.

As *escolas de ler, escrever e contar*, que funcionavam tanto nos colégios como nas casas da Companhia de Jesus espalhadas pelas capitânicas, mantinham estreitas relações com os ideais evangelizadores da catequese, estendendo-se, por isso, não só aos filhos dos colonos, mas também aos dos índios (LEITE S. J., 1938, t. I, p. 72). Nessas classes elementares, os filhos dos portugueses recebiam a primeira instrução, e os dos nativos, além de aprender a ler, escrever, contar e falar português, eram instruídos nas “coisas necessárias à sua salvação” (AZEVEDO, 2010, p. 545). O curso de *Letras Humanas*, que no programa dos jesuítas consistia numa graduação superior a essa *escola dos meninos*, era oferecido unicamente nos pátios dos colégios (LEITE S. J., 1938, t. I, p. 71-72), e servia à formação de homens letrados e eruditos, pertencentes a uma elite local, que se julgava habilitada a prosseguir nos estudos, e que era encarregada de dirigir a sociedade, de modo a consolidar o projeto colonizador de Portugal e fortalecer os laços da Colônia com a Metrópole (AZEVEDO, 2010, p. 554; PAIVA, 2000, p. 44; cf. RAMA, 1984, p. 45).

De acordo com o *Ratio studiorum* de 1599, método pedagógico dos jesuítas, o curso de *Letras Humanas* abrangia gradativamente cinco classes: gramática inferior, gramática média, gramática superior, humanidades e retórica. Conforme aponta Franca S. J. (1952, p. 48), as classes de gramática média e inferior poderiam se desdobrar em outras duas, A e B, ou “ínfima gramática *primi ordinis* e ínfima gramática *secundi ordinis*”. Visto que cada classe representava um estágio de progresso no conhecimento e domínio da matéria, e não necessariamente o tempo determinado de um ano, sendo o aluno promovido à classe superior somente depois de ter assimilado os conteúdos anteriores, o curso em sua totalidade, geralmente, compreendia seis ou

sete anos de duração (FRANCA S. J., 1952, p. 47-48; LEITE S. J., 1949, t. VII, p. 154), conforme demonstra o quadro 1:

Quadro 1. Classes do curso de *Letras Humanas*

Grau	Classe	Ano
1	Retórica	7
2	Humanidades	6
3	Gramática Superior	5
4	Gramática Média A	4
	Gramática Média B	3
5	Gramática Inferior A	2
	Gramática Inferior B	1

Fonte: FRANCA S. J. (1952, p. 18)

O estudo gradual do curso de *Letras Humanas*, que se iniciava pelas classes de gramática – inferior, média e superior –, passava pela classe de humanidades, e culminava com a de retórica, fundamentava-se em um preceito dos antigos, o qual tinha na gramática o alicerce da *paideia*, isto é, a formação do homem. Para Quintiliano, que, em sua *Instituto Oratoria*, apresenta um plano de estudos para o futuro orador, a gramática é disciplina propedêutica, responsável por conferir ao orador o domínio do idioma (PEREIRA, 2005, p. 60-61). Entretanto, já na Grécia Antiga, a gramática, atividade calcada no estudo aprofundado dos poetas e de outros escritores clássicos, era objeto de ensino destinado aos jovens que, tendo concluído o ensino elementar, se preparavam para um curso superior de Retórica ou de Filosofia. Com o tempo, entre os gregos, junto a esse ensino propedêutico da gramática passou a fazer parte uma parcela do domínio da Retórica, por meio da realização de exercícios preparatórios para a composição de discursos. Dessa forma, princípios de retórica, que antes eram ministrados apenas no ensino superior pelos retóricos, passaram a ser ensinados também nessa espécie de “ensino secundário” pelos gramáticos (MARROU, 1966, p. 252-253 e 270), aspecto que se conservou ainda na educação jesuítica, na medida em que esta incluía a Retórica entre as classes do curso de *Letras Humanas*.

A organização das classes do currículo humanista da Companhia de Jesus é herdeira do sistema das artes liberais¹, também fixado pelos antigos. Das três vias do *trivium* – gramática, retórica e dialética –, duas delas mantiveram-se no programa dos jesuítas: a gramática e a

¹ A palavra “arte”, do sintagma nominal “arte liberal”, segundo Curtius (2013, p. 73), não deve ser confundida com o conceito de “arte” em sua acepção moderna. Para os antigos, “arte” significa “conjunto de regras que ensinam a fazer com acerto alguma coisa”, pois “ars”, termo que dá origem à “arte”, estava relacionado à “artus”, que quer dizer “estreito”. Nesse sentido, ainda de acordo com o autor, “as artes incluíam tudo em regras estreitas”.

retórica. Essas artes, que se constituíam em número de sete², eram chamadas “liberais”, porque deveriam ser cultivadas pelo homem livre; sem que isso representasse possibilidade de ganho monetário (CURTIUS, 2013, p. 72). Chervel e Compère (1999, p. 152) explicam que a “educação liberal mantém uma distância em relação a toda especialização”, nela, “não se aprende nada que seja diretamente útil às profissões que serão exercidas em seguida”. Para Azevedo (2010, p. 559-561, 572-581), no Brasil Colônia, o ensino de *Letras Humanas* destinava-se a desenvolver “uma cultura [ocidental] básica, desinteressada, sem preocupações profissionais, e uniforme em toda extensão do território”; formando os letrados de uma pequena aristocracia, futuros padres-mestres, teólogos, magistrados e juizes, e preparando-os para seguir os estudos superiores em direito e medicina nas universidades europeias, sobretudo na de Coimbra.

Segundo Leite S. J. (1949, t. VII, p.149), no Brasil, foi pelo ensino dos rudimentos de latim, em 1550, no Colégio dos Meninos de Jesus, do Padre Leonardo Nunes, na Vila de São Vicente, e quase simultaneamente na Bahia, Espírito Santo e Pernambuco, que o estudo de *Letras Humanas* teve início. Primeiramente, tais estudos estiveram mais próximos do programa do Colégio de Évora, datado de 1563; e, a partir do começo do século XVII, se adaptaram ao plano do *Ratio studiorum* (LEITE S. J., 1949, t. VII, p. 151-152).

1.1 A literatura clássica no curso de *Letras Humanas*

Na “Introdução” ao *Método pedagógico dos jesuítas*, o *Ratio studiorum*, o objetivo do curso de *Letras Humanas* é descrito pelo Padre Leonel Franca S. J. (1952, p. 49) como “a arte acabada da composição oral e escrita”. Nas classes, o aluno deveria “adquirir a arte de vazar esta manifestação de si mesmo nos moldes de uma expressão perfeita”. A finalidade do currículo humanista dos jesuítas, assim como a organização de suas classes, remonta ao ideal da *paideia* helenística, uma educação que almejava a “expressão perfeita”, baseada em parâmetros de clareza, exatidão, riqueza e elegância, a fim de alcançar a persuasão. Para a civilização grega, o conceito de *humanidade* estava intimamente ligado à capacidade que o homem possui de articular a linguagem, em contraposição aos animais, nos quais tal característica é ausente (SNELL, 2001, p. 258). Dessa forma, “a arte de vazar [expressar] esta manifestação de si mesmo”, ou seja, do que é inerente ao ser humano, a que se refere Franca S.

² As artes liberais abarcam o *trivium* (três vias), composto pela gramática, retórica e dialética, e o *quadrivium* (quatro vias), formado pela aritmética, geometria, música e astronomia. Na Idade Média, “das sete artes, estudaram-se muito mais a fundo as do *trivium* que as do *quadrivium*, e mais profundamente a gramática, uma vez que era considerada o fundamento de todas as outras” (CURTIUS, 2013, p. 72-73, 78).

J. (1952, p. 49), estudioso do *Ratio studiorum*, traz em seu bojo esse conceito de *humanidade* grega.

De acordo com Jeager (2013, p. 12), o *humanismo*, em seu sentido originário, relaciona-se ao que se concebia, entre os gregos, como a ideia universal de homem, cuja essência acreditava-se ser determinada por leis gerais. A esse homem ideal aspirava a educação grega, através, principalmente, do exercício da linguagem, o qual deveria pautar-se nos modelos da literatura clássica³. Ainda conforme Jeager (2013, p.13), os gregos foram os primeiros a considerar como clássicas as grandes obras artísticas de seu povo, fundando, assim, o paradigma do estudo classicista, próprio do *humanismo*. No que diz respeito à seleção dos autores apresentados no programa da Companhia de Jesus, é sobre esse paradigma que ela se assenta, posto que, a partir do ensino da literatura greco-romana, patrimônio cultural conservado pela Idade Média, procura oferecer aos alunos exemplos de perfeição de estilo e exemplos de ordem moral. Dessa maneira, ao lado dos cristãos S. Crisóstomo, S. Basílio e S. Gregório Nazianzeno, padres da Igreja grega e autores de uma literatura de obediência estritamente cristã, figuram no plano do *Ratio*, como autores modelares, Cícero, Ovídio, Catulo, Virgílio, Homero, Hesíodo, Píndaro, Horácio, entre outros (cf. FRANCA S. J., 1952, p. 49-50).

Esta seleção de autores, bem como sua distribuição entre as classes do curso de *Letras Humanas*, estabelecia a literatura clássica como ponto central do currículo humanista, a qual servia de base para o ensino desde a classe de gramática inferior, início dos estudos humanísticos, até a de retórica, classe de nível mais elevado. A didatização dessas obras ocorria tanto no aspecto progressivo que a leitura de alguns autores assumia no decorrer das classes como na supressão ou escolha de trechos de poetas. Desse modo, deveriam ser escolhidos “trechos seletos de Catulo, Tibulo e Propércio”, bem como as “poesias mais fáceis de Ovídio”, as “*Éclogas* de Virgílio ou os livros mais fáceis do mesmo autor, como o 4º das *Geórgicas*, ou o 6º e 7º da *Eneida*”; em contrapartida, o 4º livro da *Eneida* deveria ser suprimido. Já os textos de Cícero apresentavam-se, no currículo, de maneira a obedecer a uma gradação no nível de dificuldade, baseada provavelmente no grau estimado de maturidade do aluno. Assim, as “cartas mais fáceis” desse autor eram indicadas à classe inferior de gramática; as correspondências *ad familiares* [aos parentes], à classe média. Na gramática superior, o repertório de textos do orador romano era alargado, com a inclusão das “cartas mais importantes

³ O termo *literatura*, como forma de denominar a “arte da expressão através da linguagem verbal”, passou a ser usado somente a partir da segunda metade do século XVIII (cf. AGUIAR e SILVA, 1984, p. 3). Entre os gregos, esse tipo de arte não tinha recebido ainda um nome, conforme atesta Aristóteles (2005, p. 19), em sua *Poética*: “A arte que se utiliza apenas de palavras, sem ritmo ou metrificadas, estas seja com variedade de metros combinados, seja usando uma só espécie de metro, até hoje não recebeu um nome”.

de Cícero *ad familiares* [aos parentes], *ad Atticum* [a Ático], *ad Quintum fratrem* [ao irmão Quinto], no primeiro semestre; e *De senectute* [Da velhice], *De amicitia* [Da amizade], *Paradoxa* [Paradoxos] ou outros livros semelhantes, no segundo semestre”. As obras de “filosofia moral”, possivelmente por serem consideradas mais complexas, ficavam reservadas à classe de humanidades.

Segundo a regra de número dez, da seção “regras comuns a todos os professores das faculdades superiores”, contida no *Ratio Studiorum*, a explicação do assunto do texto deveria ser contemplada na aula, de forma que a atenção do aluno se voltasse “aos autores que tratam a matéria com amplitude e rigor” (FRANCA S. J., 1952, p. 146); tal orientação indica a importância assumida por esses textos clássicos enquanto autoridade nas classes do currículo humanista dos jesuítas.

Curtius (2013, p. 85-88), apoiado em testemunhos sobre autores didáticos, dos séculos IX a XII, sustenta que Cícero, Salustio, Horácio e Virgílio, os quais figuram na lista do *Ratio studiorum*, eram tidos como apropriados para o ensino devido, sobretudo, ao seu caráter moralizante. Ainda de acordo com o estudioso, as seleções que agrupavam autores pagãos e cristãos, numa mesma obra didática, não atendiam nem a critérios cronológicos, nem de agrupamento por assunto, o que conferia a esses textos um valor atemporal. Conforme salientam Chervel e Compère (1999, p. 154-155), os trabalhos de edição de textos para uso escolar, durante os séculos XVI e XVII, envolviam processos de “adaptação das obras antigas ao cristianismo reinante, à moral imposta e conveniente à sociedade da época”; de modo que havia uma assimilação das obras do paganismo aos valores cristãos. Em se tratando dos “livros de texto para as escolas” no Brasil Colônia, Leite S. J. (1938, t. II, p. 542) informa que, no início das missões jesuíticas, estes eram escassos, de modo que o Padre Anchieta se dedicava “a escrever os indispensáveis apontamentos e a distribuí-los pelos alunos”.

Os autores indicados no *Ratio studiorum*, devido ao caráter exemplar que representavam no estudo de *Letras Humanas*, constituíam-se como *auctor* (autor) e *auctoritas* (autoridade), pois, no currículo dos jesuítas, assim como para os gregos e romanos antigos, estes representavam não uma individualidade expressiva, mas “um gênero, um uso, ou uma disciplina”, que deveria ser imitada (cf. HANSEN, 1992, p. 18-29).

1.2 Confluências entre o estudo da língua e o estudo do texto nas classes de gramática

De acordo com o *Ratio studiorum*, o objetivo da classe inferior de gramática era “o conhecimento perfeito dos elementos da gramática [grega e latina], e inicial da sintaxe”, o que

compreendia elementos de morfologia, como o estudo dos nomes e dos verbos, e um estudo introdutório sobre o papel dos verbos na sentença (FRANCA S. J., 1952, p. 211). A finalidade da classe média de gramática era “o conhecimento ainda que imperfeito de toda a gramática [do latim e do grego]” (FRANCA S. J., 1952, p. 208). E a classe superior almejava “o conhecimento perfeito da gramática [latina e grega]”, incluindo, em latim, “a construção figurada e a retórica”, e rudimentos de grego, ou seja, as oito partes da oração (FRANCA S. J., 1952, p. 204). Para as três classes, previam-se atividades, como a leitura, explicação, repetição e recitação de cor de pontos da gramática [do latim e do grego], assim como de Cícero, dos poetas e do catecismo; perguntas feitas pelo professor ou pelos alunos uns aos outros sobre a matéria estudada, em forma de desafio; e exercícios escritos (cf. FRANCA S. J., 1952, p. 204-214).

Para a aprendizagem do latim, o *Ratio* indicava a gramática latina do Padre Manuel Álvares – português natural da Ilha da Madeira (cf. LEITE S. J., 1938, t. I, p. 72) –, cujas regras deveriam ser explicadas, repetidas e recitadas de cor (FRANCA S. J., 1952, p. 182-183). A lição de gramática deveria se restringir ao aprendizado de uma única regra, e ir avançando à medida que esta fosse assimilada pelos alunos (cf. FRANCA S. J., 1952, p. 214); o que não significava que o domínio do latim fosse menos exigido nas classes de gramática (cf. FRANCA S. J., 1952, p. 209). A preocupação com a língua latina estava presente ainda em outros momentos da aula, como na leitura e explicação dos textos clássicos, nos exercícios de escrita e nos desafios, atividades nas quais se demandava observância às regras gramaticais do latim. Além disso, o costume de falar latim deveria ser rigorosamente vigiado pelos professores e alunos, sendo permitido usar o vernáculo somente nos dias de feriado e nas horas de recreio, e aqueles que negligenciassem tal norma corriam o risco de serem punidos (FRANCA S. J., 1952, p. 134 e 184).

No Brasil, dominar regras da gramática significava conhecer e saber aplicar as normas da gramática latina, já que o ensino de grego, embora tivesse sido indicado pelo *Ratio studiorum*, restringiu-se apenas a “noções essenciais da língua”, nos colégios jesuítas brasileiros, sendo muitas vezes substituído pelo aprendizado do tupi⁴ (LEITE S. J., 1949, t. VII, p. 161).

Para Burke (1995, p. 52), o latim permaneceu como língua viva na Europa, até o século XIX, em diversos âmbitos, inclusive no acadêmico. Entretanto, Auroux (2009, p. 41-46) afirma que a língua da cultura intelectual, assim como da religião e da administração, era um latim

⁴ Segundo Leite S. J. (1938, t. II, p. 545), o aprendizado do tupi pelos jesuítas estava ligado aos ideais evangelizadores da Companhia de Jesus, e cumpria uma das regras dessa Organização, a qual determinava “que todos aprendessem a língua da terra onde residissem, se não vissem que seria mais útil a sua própria”, na catequese.

abstrato, “objeto de uma gramática teórica”, visto que já tinha perdido o seu papel vernacular desde a fragmentação do Império Romano do Ocidente, e o aparecimento das línguas neolatinas, ocorrido entre os séculos VII e IX. Para um aluno do colégio jesuíta no Brasil, diferentemente do vernáculo, que ele aprendia no cotidiano, o latim era uma segunda língua a ser aprendida no processo de escolarização. Por isso, “a gramática latina se torna prioritariamente uma técnica de aprendizagem da língua”, conforme é registrado desde o século IX no contexto europeu (AUROUX, 2009, p. 42).

Por outro lado, embora o *Ratio studiorum* proibisse expressamente o uso do vernáculo por professores e alunos, nas classes do curso de *Letras Humanas*, o mesmo documento recomendava ao professor que a explicação do sentido dos textos lidos fosse dada em língua vulgar, da mesma maneira que “o assunto do exercício escrito deveria ser ditado, palavra por palavra em vernáculo”, e textos em latim deveriam ser traduzidos pelos alunos para a língua materna e vice-versa (cf. FRANCA S. J., 1952, p. 213). Contudo, a língua portuguesa ainda não estava instituída como objeto de ensino, nesta etapa da aprendizagem. Leite S. J. (1949, t. VII, p. 154-155) informa que o ensino da gramática portuguesa reservava-se apenas à *escola ou classe dos meninos*, um tipo de instrução primária, que antecedia o curso de *Letras Humanas*. Já neste último, até os livros escritos “em romance”, isto é, em vernáculo, eram interditados, por representarem obstáculo ao cultivo do latim (LEITE S. J., 1938, t. II, p. 543).

A leitura e a explicação dos textos clássicos, principalmente de Cícero, segundo o método pedagógico dos jesuítas, aconteceriam no período da aula denominado “preleção dos autores”, que durava em torno de meia hora, ocorrendo após breve repetição da preleção anterior (cf. FRANCA S. J., 1952, p. 204 e 211). Nas classes inferior e média de gramática, durante a preleção, o professor deveria ler o texto em latim e esclarecer o seu sentido, usando para isso a língua vernácula como auxiliar na leitura e na explicação, bem como demonstrar as regras da gramática do latim empregadas no texto, além de abordar e exemplificar as metáforas (FRANCA S. J., 1952, p. 213). O método de leitura e explicação de textos, a ser realizado na classe superior de gramática, indicava uma explicação um pouco mais aprofundada do texto, com a inclusão, ainda que brevemente, de esclarecimentos acerca do vocabulário, da etimologia das palavras, da mitologia e da história narrada (FRANCA S. J., 1952, p. 206).

As práticas de leitura do currículo humanista da Companhia de Jesus, prescritas na “preleção dos autores”, sugerem uma aproximação ao que era realizado na educação grega, na qual a explicação do texto dividia-se em duas partes: a **explicação literal**, que compreendia o estudo do vocabulário, da etimologia das palavras, da construção, dos casos; e a **explicação literária**, a qual abrangia comentários sobre a história narrada pelo autor, as personagens, os

lugares, os tempos, os acontecimentos e as passagens mitológicas (cf. MARROU, 1966, p. 261-264). A essas práticas, os romanos, que continuaram a repeti-las dos gregos, chamavam de *verborum interpretatio*, comentário da forma, e *historiarum cognitio*, comentário do conteúdo (MARROU, 1966, p. 430-432). Tanto para os gregos como para os romanos, o conhecimento dos elementos da explicação literária, ou do comentário do conteúdo, era sinal de erudição (MARROU, 1966, p. 262-264 e 432-433). A mesma ideia reaparece no *Ratio studiorum*, pois ao orientar, que, “sobre a mitologia, a história, quanto se refere à erudição, se ocorrer, [o professor] passe rapidamente” (FRANCA S. J., 1952, p. 206), o documento classifica a mitologia e a história como informações eruditas. Segundo Franca S. J. (1952, p. 57), no *Ratio*, a *eruditio* compreendia “noções de história, geografia, mitologia, etnologia, arqueologia e instituições da Antiguidade Greco-Romana que poderiam elucidar o sentido do trecho analisado”.

Além de ser objeto de leitura e explicação, a prosa de Cícero constituía ainda referência para os trabalhos escritos nas três primeiras classes do curso de *Letras Humanas*. Na classe inferior de gramática, a partir das “cartas mais fáceis de Cícero”, seriam propostos exercícios de tradução e transcrição, nos quais o aluno deveria “traduzir um trecho de Cícero do latim para o vernáculo e, em seguida, retrovertê-lo para o latim”, ou ainda “transcrever alguma versão curta do mesmo autor, ou alguma expressão para aplicação das regras de sintaxe” (FRANCA S. J., 1952, p. 213). Nas classes média e superior de gramática, o “assunto dos exercícios escritos”, que partiria, como antes, das epístolas de Cícero, deveria igualmente servir à aplicação das normas da gramática do latim, e à imitação do orador latino (cf. FRANCA S. J., 1952, p. 210). A obediência às regras gramaticais e a imitação dos clássicos seriam observados pelo professor no momento da correção desses exercícios (FRANCA S. J., 1952, p. 205-206).

A poesia e o catecismo, ao lado das cartas de Cícero, também eram lidos e memorizados, para posterior recitação de cor, nas classes de gramática (cf. FRANCA S. J., 1952, p. 204-208, 211). Curtius (2013, p. 95) salienta que a coleção de versos mnemônicos, os quais condensavam experiências psicológicas e regras de vida, colhidos nos poetas, era uma prática corrente na Idade Média, herdada dos antigos. De acordo com esse costume, os versos tidos como “edificantes” eram guardados de cor, colecionados e dispostos em ordem alfabética para fácil consulta. Considerando-se a educação jesuítica, em seu contexto histórico, como filiada a esses hábitos medievais, é possível afirmar que a memorização e a recitação de poemas apresentavam aí um fim moralizante, assim como decorar o catecismo servia à “exortação espiritual”.

O texto dos poetas poderia ser ditado pelo professor, na classe superior de gramática; da mesma forma que, em todas as classes do curso de *Letras Humanas*, “o assunto do exercício

escrito deveria ditar-se palavra por palavra, em vernáculo” (FRANCA S. J., 1952, 206-207). O costume de ditar “escritos de estilo elevado” era comum já na Antiguidade, o qual se perpetuou na Idade Média (CURTIUS, 2013, p. 116), sendo incorporado ao método pedagógico dos jesuítas. O estudo dos elementos da poesia, como a métrica e o acento, e dos gêneros poéticos era igualmente prescrito para esta classe (FRANCA S. J., 1952, p. 205). Durante toda a Idade Média latina, a métrica esteve incluída na gramática, já que, nos tempos helênicos, quando a gramática foi estabelecida no Ocidente, esta abrangia também a *explicação dos poetas*⁵ (CURTIUS, 2013, p. 81). As confluências entre o estudo da língua e o estudo do texto nas classes de gramática do curso de *Letras Humanas*, apontadas no *Ratio studiorum*, podem, de certo modo, ser consideradas como herança de práticas pedagógicas surgidas ainda na Grécia Antiga, as quais não dissociavam o estudo de gramática do estudo de literatura.

2. As reformas pombalinas dos estudos menores e o ensino de língua

O Alvará Régio de 28 de junho de 1759, expedido pelo primeiro ministro de D. José I, Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, deu início à série de reformas dos *estudos menores*⁶ em Portugal e seus domínios. Suas principais medidas foram: a extinção das escolas jesuítas, a instauração do sistema de aulas régias⁷ com professores controlados pelo Estado, o estabelecimento das classes de gramática latina, grego e retórica, a proibição do uso da gramática do Padre Manuel Álvares e de seus comentadores, e a instituição do ensino de gramática latina pelo método dos oratorianos (FAVERO, 2000, p. 97-98; MENDONÇA, 2013, p. 175).

A justificativa para a supressão dos métodos de ensino dos jesuítas é apresentada no início do texto do Alvará, no qual os religiosos da Companhia de Jesus são responsabilizados pelo fracasso na aprendizagem dos alunos que, segundo o documento, depois de se aplicarem,

⁵ Quando a primeira gramática da língua grega, a *Techné grammatiké*, de Dionísio Trácio, foi produzida entre os séculos II a. C. e I a. C., a gramática fazia parte de um esquema mais amplo de estudos propedêuticos para a leitura e compreensão da literatura grega clássica (ROBINS, 1983, p. 25); de modo que a *Arte da gramática* foi dividida então em seis partes: “primeira, leitura exata (em voz alta), com a devida atenção à prosódia; segunda, explicação das expressões literárias das obras; terceira, preparo de notas sobre fraseologia e temática; quarta, descobrimento das etimologias; quinta, determinação das regularidades analógicas; sexta, crítica das composições literárias, que é a parte mais nobre da gramática” (*apud* ROBINS, 1983, p. 24-25).

⁶ De acordo com Mendonça (2013, p. 175) e Cardoso (2002, p. 113), no contexto das reformas pombalinas, as designações *estudos menores*, *escolas menores* e *primeiros estudos* se aplicavam tanto às aulas régias do ensino elementar, nas quais se aprendia a ler, escrever e contar, como às de humanidades, compostas pelas classes de gramática latina, grego e de retórica. “Depois de concluídos os *estudos menores*, o estudante habilitava-se a cursar os *estudos maiores*, ou seja, aqueles oferecidos pela universidade” (CARDOSO, 2002, p. 113).

⁷ Cardoso (2002, p. 114-115) explica que a designação *aulas régias* era usada para se referir às “aulas que pertenciam ao Estado, e que não pertenciam à Igreja”.

por “oito, nove, e mais anos”, se achavam ainda “destituídos das verdadeiras noções das línguas latina e grega”. A extinção do método pedagógico dos jesuítas foi justificada então como necessária para que os alunos falassem e escrevessem em latim e grego, “sem um tão extraordinário desperdício de tempo, com a mesma facilidade e pureza que se tem feito nas outras nações da Europa que aboliram aquele pernicioso método” (PORTUGAL, 1759 *in* FAVERO, 1996, p. 275-276). Carvalho (1978, p. 28 e 32) afirma que o antijesuitismo expresso no Alvará Régio – e de forma mais contundente em outros escritos, como a *Dedução Cronológica e Analítica* de 1765, e o *Compêndio Histórico* de 1772 – que procura atribuir aos jesuítas “a responsabilidade do atraso em que se encontravam as letras portuguesas no século XVIII” –, pode ser entendido como resultado dos conflitos de interesses sociais, políticos e econômicos entre a Coroa Portuguesa e a Companhia de Jesus. No plano pedagógico, esses religiosos representavam um fator de resistência à implantação do ideário da nação ilustrada.

Com a dissolução das escolas jesuíticas, foram criadas aulas régias, subvencionadas pelo Estado. Entretanto, esse sistema de aulas régias não constituía um sistema escolar como o dos jesuítas. As aulas da instrução pública funcionavam de forma isolada, muitas vezes, nas residências dos professores, a quem caberiam prover a sua própria classe (MENDONÇA, 2013, p. 175-176). Como essas aulas avulsas não se articulavam entre si, e não se organizavam em um mesmo estabelecimento escolar, cada aluno frequentava as aulas que desejasse, e sua aprovação para cursar o nível imediatamente superior estava sujeita à emissão de atestados pelos mestres e à realização de exames de admissão (CARDOSO, 2002, p. 200). O quadro da educação na colônia era composto por essas aulas régias, frequentadas apenas por meninos da elite local; e por uma espécie de ensino privado, ministrado por professores contratados nas casas das famílias mais abastadas, e nos conventos das ordens monásticas dos carmelitas, beneditinos e franciscanos, onde novas aulas tinham sido abertas para atender estudantes externos (AZEVEDO, 2010, p. 589).

O Alvará Régio de 1759 também procurou estabelecer novas diretrizes para o ensino de língua, por meio das *Instruções para os professores de gramática latina, grega, hebraica, e de retórica*. As normas impostas para o ensino de latim, como a proibição da gramática dos jesuítas, a adoção do método dos oratorianos e o uso do vernáculo nas classes, favorecerão a inserção da gramática portuguesa como conteúdo de ensino autônomo no processo de escolarização, a qual se tornará obrigatória, nos estudos de humanidades, a partir da promulgação do Alvará Régio de 1770.

Para Soares (2004, p. 160), as reformas pombalinas constituíram medidas que “contribuíram significativamente para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e para sua

inclusão e valorização na escola”. No contexto da colonização brasileira, desde 1757, quando fora promulgada a Lei do Diretório dos Índios, Portugal tinha buscado impor o aprendizado e o uso de sua língua na Colônia (BARBOZA, 2010, p. 310). A referida Lei, além de extinguir o trabalho missionário dos jesuítas nos aldeamentos indígenas do Pará e do Maranhão, proibia ainda o uso de outro idioma que não fosse o português, e determinava que o ensino nas *escolas de ler e escrever* deveria ser realizado na língua do colonizador. Através do catecismo, as crianças aprenderiam os principais fundamentos da língua portuguesa e da religião (BARBOZA, 2010, p. 303). Existiam dezenas de línguas indígenas espalhadas no território brasileiro, e a *língua geral*, de base tupi, sistematizada pelos jesuítas, era utilizada por portugueses e nativos na catequese e no convívio social. A língua portuguesa, apesar de ser a oficial, não era a prevalente, sendo falada, sobretudo, nos emergentes centros urbanos. Já o latim era a língua sobre a qual se fundavam o ensino de *Letras Humanas* e superior dos jesuítas (cf. SOARES, 2004, p. 157-158).

2.1 A autonomia do ensino de gramática portuguesa

A reforma de 1759 proibiu o uso da gramática do Padre Manuel Álvares, *De institutione grammatica libri tres* (1572). Escrita inteiramente em latim, a obra tinha servido de livro básico para o estudo da língua latina em Portugal e suas colônias, por mais de cento e setenta anos, desde a sua publicação no final do século XVI, não só nas escolas jesuíticas como nas demais escolas portuguesas (CARVALHO, 1978, p. 63-64). Em seu lugar, recomendou-se o *Novo método de gramática latina*, de Antonio Pereira, da Congregação do Oratório, ou a *Arte da gramática latina*, de Antonio Felix Mendes (cf. PORTUGAL, 1759 in FAVERO, 1996, p. 279).

A prescrição do uso da gramática latina dos oratorianos e a interdição do livro dos jesuítas revelam a política adotada pelo Marquês de Pombal, diante da polêmica gerada, à época, em torno dos métodos de ensino do latim. O *Novo método de gramática latina, para uso das escolas da Congregação do Oratório na Real Casa de Nossa Senhora das Necessidades*, publicada em 1752, propunha um método mais facilitado que o dos jesuítas, e, em seu prólogo, apresentava duras críticas à gramática do Padre Manuel Álvares. Do mesmo modo, o *Verdadeiro método de estudar*, de Luís Antonio Verney, surgido em 1746, julgava negativamente a pedagogia dos inicianos, ao mesmo tempo em que sugeria que o ensino do latim fosse realizado por meio da língua portuguesa, em substituição do antigo método praticado pelos professores da Companhia de Jesus (CARVALHO, 1978, p. 42 e 64).

Na obra composta por dezesseis cartas destinadas à análise dos problemas da pedagogia jesuítica, e à indicação de novas diretrizes para o ensino segundo o que era realizado na Europa ilustrada, Verney dedica-se especialmente à apresentação de sugestões e críticas referentes ao estudo de humanidades, em particular do latim (CARVALHO, 1978, p. 63-64). Na carta décima sexta, ao tratar dos “estudos de gramática, latinidade e retórica”, o autor sustenta o papel da língua portuguesa como intermediária no ensino da língua do Lácio:

O principal ponto do mestre está em explicar bem todas as regras, tanto da sintaxe regular, como figurada, e por exemplos sensíveis, servindo-se a miúdo dos exemplos da língua portuguesa; pois somente desta sorte é que se entendem, e com muita facilidade, como sou testemunha de vista (VERNEY, 1952, p. 54).

As concepções de Verney sobre a função propedêutica da língua portuguesa no ensino do latim exerceram influência sobre a elaboração das *Instruções para os professores de gramática latina, grega, hebraica, e de retórica*, de 1759. No documento, a aprendizagem da gramática portuguesa, antes reservada apenas às *escolas de ler e escrever*, é tomada como um meio facilitador da apreensão dos princípios da gramática latina no estudo de *Letras Humanas*.

A reforma dos *estudos menores*, ao preconizar, ao mesmo tempo, a adoção de uma gramática latina escrita em português, e o emprego de noções da gramática portuguesa na aprendizagem do latim, implicou no reconhecimento da língua portuguesa enquanto veículo da cultura iluminista (MENDONÇA, 2013, p. 184-185). Desde o século XVI, a valorização da língua portuguesa como um bem cultural constituía uma preocupação para o Estado português; momento em que Portugal ambicionava não só conquistar novos territórios e estender seu comércio, mas também disseminar o seu idioma entre os povos dominados (BARBOZA, 2010, p. 299). Data de 1536 e 1540 o surgimento das primeiras gramáticas portuguesas de que se tem notícia: a *Gramática da linguagem portuguesa*, de Fernão de Oliveira, e a *Gramática da língua portuguesa*, de João de Barros, respectivamente. A gramatização⁸ portuguesa interessava principalmente como meio de elevação da língua, “tanto que as primeiras gramáticas estavam muito voltadas para afirmação do valor e da relevância do português como língua de cultura” (LEITE, 2007, p. 81). Contudo, essa “língua de cultura” não representava a diversidade linguística de Portugal, uma vez que essas gramáticas vernaculares do século XVI, apoiando-se numa discussão do que seja o “bom uso”, reduziram ou suprimiram as diferentes variantes

⁸ De acordo com Auroux (2009, p. 65), “por gramatização deve-se entender o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário”.

de uma mesma forma linguística; de modo a apresentarem não apenas descrições da língua portuguesa, mas também um conjunto de regras que, muitas vezes, não faziam parte da competência de um mesmo falante (cf. AUROUX, 2009, p. 69).

As mudanças no ensino do latim, empreendidas pelas reformas pombalinas, já haviam sido defendidas cerca de cento e vinte e sete anos antes da promulgação do Alvará de 1759. Em 1619, por exemplo, publicou-se o *Método gramatical para todas as línguas*, de Amaro de Roboredo, um manual que visava ao ensino do latim por meio da metalinguagem do português (LEITE, 2011, p. 354). Ainda que o objetivo de Roboredo não fosse a descrição ou o ensino da língua portuguesa, o autor, em seu *Método*, procurou tratar das regras do português de modo que o aluno pudesse dominar as noções básicas da gramática portuguesa, para então compreender a gramática latina, através da comparação entre as duas línguas (cf. ASSUNÇÃO & FERNANDES, 2007, p. XXIV; LEITE, 2011, p. 355). No contexto europeu, o uso dos vernáculos nas classes passou a ocorrer a partir do final do século XVII, quando as línguas vulgares já estavam gramatizadas e consolidadas. Na França, por exemplo, a publicação, em 1660, da gramática de Port-Royal, *Grammaire générale et raisonnée*, de Lancelot e Arnaud, foi decisiva para a mudança no ensino do latim praticado pelos jesuítas, os quais passaram a incluir o vernáculo na explicação das regras da língua do Lácio (LEITE, 2011, p. 345-346). As ideias veiculadas no *Método gramatical para todas as línguas*, de Amaro de Roboredo, assim como aquelas que circulavam na Europa setecentista, fundamentaram o *Verdadeiro método de estudar*, de Luís Antonio Verney (1746), o qual, como foi dito, influenciou o Alvará Régio de 1759 (cf. LEITE, 2011, p. 351).

Outro fator que também favoreceu o uso da língua portuguesa nas classes foi a concepção de latinidade retomada dos humanistas do século XV por Luís Antonio Verney. Ao considerar o latim como língua morta, que não deveria ser corrompida pelos falantes do século XVIII, o iluminista português se apoiava no ideal humanista de restabelecimento do *latim clássico* (CARVALHO, 1978, p. 67). Como foi mencionado anteriormente, embora o latim tenha sido a língua da cultura intelectual, da religião e da administração até o século XIX, este perdera seu papel vernacular desde o aparecimento das línguas neolatinas, ocorrido entre os séculos VII e IX (BURKE, 1995, p. 52; AUROUX, 2009, p. 41-46). A partir de então, desenvolvera-se na Europa o *latim medieval*, “uma língua técnica, largamente artificial, influenciada em suas próprias estruturas pelos vernáculos”, e por isso, recusada pelos humanistas do século XV, que buscavam a restauração da pureza linguística (AUROUX, 2009, p. 50-51). É embasada nesse conceito de latinidade, retomado do Humanismo e proposto por

Verney, que a reforma pombalina dos *estudos menores* decretou a proibição de falar latim nas classes menos adiantadas, como forma de evitar os “barbarismos”:

Não aprovam os homens instruídos nesta matéria o falar-se latim nas classes, pelo perigo que há, de cair em infinitos barbarismos, sem que aliás se tire utilidade alguma do uso de falar. Pelo que não deve haver tal uso perpétuo: mas poderão os professores praticá-lo depois, que os estudantes estiverem com bastante conhecimento da língua, fazendo para isso prepará-los em casa com algum diálogo ou história, que hajam de repetir na classe (PORTUGAL, 1759 *in* FAVERO, 1996, p. 288).

As determinações sobre o ensino do latim, apresentadas no Alvará Régio de 28 de junho de 1759, tendo estabelecido o uso do vernáculo na aprendizagem da língua latina, constituíram parte do processo que culminaria com a inclusão da gramática portuguesa como conteúdo de ensino autônomo no estudo de *Letras Humanas*; medida que seria anunciada onze anos mais tarde, no Alvará de 30 de setembro de 1770, o qual também tornaria oficial a *Arte da gramática da língua portuguesa*, de Antonio José dos Reis Lobato (MENDONÇA, 2013, p. 184-185).

O documento assinado por D. José I institucionalizava o ensino da gramática portuguesa nas aulas régias de latim. Ficou resolvido que os alunos, ao ingressarem na classe de latim, fossem previamente instruídos na gramática portuguesa de Reis Lobato por, no mínimo, seis meses, antes de iniciarem os estudos em língua latina (cf. PORTUGAL, 1770 *apud* ASSUNÇÃO, 2000, p. 27-28). De acordo com o Alvará Régio de 1770, o estudo da gramática portuguesa, por um lado, forneceria as regras para “falar e escrever com pureza”, e por outro, facilitaria a aprendizagem de outras línguas:

Sendo pelo contrário a barbaridade das línguas a que manifesta a ignorância das nações; e não havendo meio, que mais possa contribuir para polir, e aperfeiçoar qualquer idioma, e desterrar dele esta rudez, do que a aplicação da mocidade ao estudo da gramática da sua própria língua; porque sabendo-a por princípios, e não por mero instinto, e hábito, se costuma a falar, e escrever com pureza, evitando aqueles erros, que tanto desfiguram a nobreza dos pensamentos, e vem a adquirir-se com maior facilidade, e sem perda de tempo a perfeita inteligência de outras diferentes línguas (PORTUGAL, 1770 *apud* ASSUNÇÃO, 2000, p. 27).

Ao preconizar o ensino dos princípios da gramática portuguesa, nas classes de latim, como meio de alcançar a “pureza na língua”, a qual deveria ser “polida”, “aperfeiçoada”, “desterrada da rudez” e “sem erros”, o Alvará assinalava para uma norma padrão, fixada na *Arte da gramática da língua portuguesa*, de Antonio José dos Reis Lobato. Bagno (2004, p. 185) comenta que a norma padrão da língua portuguesa no século XVIII era a falada pela

burguesia, classe social que, tendo ascendido, transformara-se em modelo de comportamento, e impunha também sua maneira de falar às outras classes. De acordo com Gnerre (1991, p. 8-11), a emergência política e econômica de determinados grupos sociais, como ocorreu com a burguesia, faz com que a variedade linguística por eles usada passe a ser associada à escrita e à tradição gramatical.

Analisando o texto do Alvará Régio de 1770 e do prefácio da *Arte da gramática da língua portuguesa*, de Antonio José dos Reis Lobato, recomendada pela legislação, Barboza (2010, p. 310-312) conclui que, a partir das reformas pombalinas, o domínio da língua portuguesa, na modalidade considerada padrão à época, além de se tornar um dos requisitos indispensáveis para o acesso de representantes da elite a cargos públicos, justificava-se também como necessária à formação do comerciante; “visto que, depois de aprendidos os princípios fundamentais da língua portuguesa, através da gramática de sua língua materna, o comerciante teria mais habilidade em aprender as diversas línguas”, o que facilitaria a comunicação entre os Estados nacionais. Nesse sentido, Mendonça (2013, p. 186), ao investigar o *Registro das datas de provisões para professores dos estudos menores (1783-1794)*, assegura que, junto ao processo de valorização da língua portuguesa nas aulas régias, houve igualmente valorização das línguas modernas, como francês, inglês, holandês e alemão, sendo atestadas, entre 1783 e 1794, concessões de licença para professores lecionarem essas línguas, nos *estudos menores*. Tal fato, não previsto no Alvará de 1759, que instituíra as classes de gramática latina, grego e retórica, pode ter sido motivado pela necessidade de comunicação, surgida a partir das transações comerciais estabelecidas entre as nações modernas.

A pesquisa de Mendonça (2013, p. 186) também revela que, embora o Alvará de 1770 determinasse que o ensino de gramática portuguesa fosse realizado na classe de latim, outras classes com o visível propósito de ensinar a língua portuguesa, nos *estudos menores*, podem ter sido abertas no período mencionado. Segundo a autora, no documento histórico, registram-se, entre 1783 e 1794, licenças para professores das seguintes cadeiras, claramente distintas de gramática latina: Gramática, Ortografia Portuguesa e Português; Gramática e Ortografia Portuguesa; Latim e Ortografia; Gramática Latina, Gramática e Ortografia Portuguesa; Língua Francesa, Português e Latim.

A institucionalização da língua portuguesa como “componente curricular” resultou, de certo modo, de uma política de valorização da língua portuguesa no contexto escolar, empreendida pelo Marquês de Pombal. Com a promulgação da Lei do Diretório dos Índios em 1757, a escolarização nas *escolas de ler, escrever e contar*, nas povoações do Grão-Pará e Maranhão, deveria ser realizada em português, e não mais na *língua geral*. Nos estudos de

Letras Humanas, a importância dada à língua portuguesa eleva-se progressivamente a partir da emissão dos alvarás de 1759 e 1770, os quais buscaram reformar os *estudos menores* em Portugal e seus domínios. De acordo com o documento de 1759, a gramática portuguesa assumiria, primeiramente, uma função propedêutica no ensino do latim, para, através da resolução de 1770, constituir-se como conteúdo de ensino autônomo no processo de escolarização.

2.2 O excerto literário: subsídio para o estudo da língua

As *Instruções para os professores de gramática latina, grega, hebraica, e de retórica*, que acompanharam o Alvará Régio de 28 de junho de 1759, além de recomendar, para o ensino do latim, a gramática dos oratorianos e a de Antonio Felix Mendes, determinaram ainda o uso da *Selecta latini sermonis exemplaria*, de Pierre Chompré, impressa em Paris, em 1752. A coleção em seis volumes era composta por excertos de autores clássicos, organizados em ordem gradual segundo os níveis de estudo do latim (cf. HILSDORF, 2005, p. 21), e visava a substituir a leitura de alguns autores inteiros, prática provavelmente realizada nos colégios jesuítas (cf. PORTUGAL, 1759 in FAVERO, 1996, p. 285-286).

Diferentemente do que ocorria no método pedagógico dos inicianos, no qual o professor poderia escolher os trechos dos livros e autores indicados no *Ratio studiorum*, ao professor régio, caberia conduzir os alunos através do estudo de excertos já selecionados pelo autor/organizador francês. Bittencourt (2008, p. 28) comenta que, no final do século XVIII, o livro escolar aparecia “como principal instrumento para a formação do professor, garantindo, ao mesmo tempo, a veiculação de conteúdo e método de acordo com as prescrições do poder estabelecido”. Entretanto, assevera a autora que, embora a escolha e a impressão de livros escolares tenham se tornado pontos básicos da reforma pombalina, a escassez de novos compêndios, os quais substituiriam o antigo método jesuítico, se tornou um dos entraves para a realização da reforma no Brasil; visto que as obras didáticas eram impressas ou em Portugal, como é o caso da gramática dos oratorianos, ou na França, em se tratando da seleta latina (cf. BITTENCOURT, 2008, p. 28).

Segundo as *Instruções*, a coletânea de Chompré serviria principalmente ao estudo do latim. Depois de o aluno ter aprendido os rudimentos da língua latina, e tê-los repetido muitas vezes, ele passaria então à leitura dos textos em prosa, nos quais estudaria a aplicação das regras da gramática latina pelos autores:

Tanto que os estudantes estiverem bem estabelecidos nestes rudimentos [do latim], e que se tiverem familiarizado bem com eles, tendo os repetido, e tornado a repetir muitas vezes; devem os professores aplicá-los a algum autor fácil, claro e agradável; no qual com vagar, e brandura lhes vão mostrando executados os preceitos, que lhes tem ensinado; dando-lhes razão de tudo; fazendo-lhes aplicar as regras todas, que estudaram; e acrescentando o que lhes parecer acomodado, ao passo, que se forem adiantando.

(...)

Além disto houve nela [a coleção de Chompré] cuidado especial de ajuntar tudo aquilo, em que os principiantes pudessem achar praticados os preceitos da gramática, que pouco antes tem aprendido. Só pode notar-se na dita coleção o ser muito copiosa; porém ela serve para todo o tempo do estudo da língua latina; e facilmente a podem moderar os professores (PORTUGAL, 1759 in FAVERO, 1996, p. 285-286).

A poesia, no entanto, devido à complexidade de sua forma, deveria ser introduzida em um terceiro momento: primeiramente o aluno se apropriaria de conceitos da gramática, em seguida seria iniciado na prosa, gênero considerado mais acessível ao discente, e, estando já habilitado, procederia à leitura do texto poético. A apreciação adequada da poesia latina dependeria, antes de tudo, do domínio das regras da língua:

Os poetas se reservarão para o fim, quando já os estudantes tiverem alguma luz da língua, adquirida na tradução da prosa: porque nem os estudantes, que o principiam estão em termos de conhecer a beleza da poesia; nem é possível, que possam receber luz dos versos de uma língua, de cuja prosa, ainda solta, corrente, e sem figuras, nada entendem (PORTUGAL, 1759 in FAVERO, 1996, p. 287).

O conhecimento gramatical, adquirido pelo aluno a partir do estudo da gramática latina e dos excertos da antologia de Chompré, além de facilitar a leitura de textos literários, assumiria ainda um papel subsidiário na composição de textos escritos. Na composição em latim, o aluno mobilizaria noções quanto aos termos, frases e propriedades da língua latina, já aprendidas anteriormente: “Como para compor em latim é necessário primeiro saber os termos, frases e propriedades desta língua, e isto se não pode conseguir, senão depois que o estudante tiver alguma lição dos livros, onde ela está depositada, por serem um dicionário vivo, e uma gramática, que nos fala” (PORTUGAL, 1759 in FAVERO, 1996, p. 287).

As orientações acerca do ensino do latim, apresentadas nas *Instruções para os professores de gramática latina, grega, hebraica, e de retórica* de 1759, apontam, ao mesmo tempo, para: (i) a primazia da gramática sobre a leitura e escrita de textos, uma vez que o aprendizado das regras gramaticais deveria anteceder e fundamentar as atividades de leitura e composição; (ii) a função centralizadora que os excertos literários poderiam assumir nas aulas

régias, visto que esses textos serviriam tanto ao estudo da língua como de modelo para a composição. Nesse sentido, o documento parece conservar uma das características das práticas de leitura do método pedagógico da Companhia de Jesus, ao sugerir que as regras da gramática do latim sejam demonstradas no texto lido, como forma de inculcá-las no aluno.

3. O curso secundário brasileiro de orientação humanista e o ensino do vernáculo

Embora as aulas avulsas tenham perdurado no Brasil até a segunda metade do século XIX, após a Independência, e com a criação das primeiras faculdades brasileiras – as de Direito de São Paulo e Olinda em 1827, e as de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia em 1832 –, as quais passaram a exigir certidões de aprovação para o ingresso em seus cursos, o ensino secundário, ministrado nas esferas pública e privada, se organizou como cursos de preparação para o ensino superior. Nesses cursos, os filhos da elite da sociedade eram treinados para a realização das provas de acesso às faculdades, onde mais tarde se habilitariam ao exercício das profissões liberais (AZEVEDO, 2010, p. 618 e 631; HAIDAR, 1972, p. 47-48).

O Colégio Pedro II, escola oficial do Império, fundada no Rio de Janeiro em 1837, o qual apresentava um currículo humanista inspirado no sistema francês de educação, servia de modelo para os demais colégios secundários públicos e privados do Brasil. A partir de 1854, por exemplo, os compêndios e os programas aí adotados passaram também a ser referência nacional para os exames preparatórios (AZEVEDO, 2010, p. 614-615; HAIDAR, 1972, p. 113). Na instituição modelar, “o curso secundário tinha normalmente a duração de oito anos (sete após o ano de 1841) e era frequentado por jovens maiores de 12 anos” (BUNZEN, 2009, p. 42), os quais se matriculavam nas séries que se estendiam por um ano e agrupavam um conjunto de matérias (HAIDAR, 1972, p. 101). Àqueles que concluíssem o curso, ao final de sete anos, seria conferido o título de *Bacharel em Letras*, cujo diploma o dispensaria dos exames preparatórios, assegurando-lhe o ingresso nas escolas superiores públicas (AZEVEDO, 2010, p. 612; HAIDAR, 1972, p. 101 e 113). Quanto à sua estrutura curricular, desde sua fundação em 1837, o Colégio Pedro II apresentou um programa predominantemente literário de base clássica, no qual o estudo da língua portuguesa se fazia sob a forma das disciplinas Retórica e Poética; sendo que, em 1838, a Gramática Nacional aparece como objeto de estudo em seu regulamento (SOARES, 2004, p. 161).

3.1 Relações entre gramática e texto literário no currículo do século XIX do Colégio Pedro II: o ensino de português e de literatura

Ao longo do século XIX, a língua portuguesa e sua literatura foram objetos de ensino de disciplinas que receberam diferentes denominações nos programas do Colégio Pedro II⁹. A institucionalização do estudo do vernáculo, no estabelecimento escolar, ocorreu por meio da inclusão do componente curricular Gramática Nacional, no programa de 1838 (cf. HAIDAR, 1972, p. 100-101). Nas aulas de Gramática Nacional, os alunos estudariam a *língua nacional* brasileira, provavelmente em observância a uma decisão do parlamento brasileiro que obrigava o uso da gramática da *língua nacional* para o ensino do vernáculo (cf. GUIMARÃES, 2005, p. 15). Após a Independência do Brasil, a designação *língua nacional* relacionava-se à própria constituição da identidade brasileira, sendo empregada “como forma de não nomear a língua da nova Nação pelo nome do antigo colonizador” (GUIMARÃES, 2005, p. 15). Para Bunzen (2011, p. 893-894), o aparecimento da disciplina Gramática Nacional no currículo de 1838 do colégio-padrão demonstra que “os conhecimentos gramaticais foram, em certo sentido, essenciais para os processos de emergência e de institucionalização do vernáculo enquanto disciplina escolar”.

De acordo com os programas de Português do Colégio Pedro II, de 1838 a 1858, a gramática do português foi ensinada apenas no 1º ano do curso secundário, antecipando os estudos de Retórica e Poética, que, por sua vez, abrangiam as literaturas brasileira e portuguesa, reservados ao 6º e 7º ano, séries mais adiantadas. Essa organização dos estudos, que previa o aprendizado em primeiro lugar da gramática, e depois o da retórica e da poética, era uma herança da formação greco-romana (cf. RAZZINI, 2000, p. 38) e que, como vimos, fora também reproduzida pelos jesuítas em seu método pedagógico, segundo o qual o conhecimento gramatical adquirido nas classes de gramática constituía requisito indispensável para a composição de textos a ser realizada, posteriormente, nas classes de retórica.

Para Razzini (2000, p. 38-50), pesquisadora que se dedicou ao estudo da história do ensino de português e de literatura na escola secundária a partir da análise dos programas de ensino do Colégio Pedro II e da *Antologia nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, o ensino de gramática do português parece ter sido orientado pela Gramática Filosófica ou Geral entre 1838 a 1879. As disciplinas Gramática Nacional (denominação empregada em 1838 e 1850), Gramática Geral e Gramática Nacional (nomenclatura usada em 1841) e Português (após

⁹ Os programas de ensino do Colégio Pedro II a que se fazem referência neste artigo foram compilados por Razzini (2000) e por Vechia & Lorenz (1998).

1855), até 1855, contemplaram, primordialmente, o estudo da gramática para, em seguida, além do estudo gramatical e dos exercícios ortográficos, abarcar também “práticas e conteúdos das aulas de Retórica e Poética, como a leitura literária e a recitação”. Na década de 1850, assim como na de 1860, utilizavam-se, nessas aulas, uma gramática, um dicionário, uma seleta para leitura de trechos de autores portugueses e brasileiros e uma ou duas obras inteiras de autores clássicos do vernáculo, que podiam ser Luís de Camões e/ou os Padres Manuel Bernardes e Antonio Vieira (cf. RAZZINI, 2010, p. 50).

Após 1860, os planos de ensino da instituição modelar registram disciplinas que unificam a gramática filosófica com a retórica, a poética ou a literatura nacional, no 6º e no 7º ano. É o caso, por exemplo, da disciplina Retórica, Poética, Literatura Nacional e Gramática Filosófica, ministrada em 1860 no 7º ano; e Gramática Filosófica e Retórica, prescrita para o 6º ano entre 1862 e 1865. A nomenclatura dessas disciplinas sugere um possível apagamento da fronteira entre gramática e literatura, conforme fizeram os gramáticos-filólogos de Alexandria ao conceberem a gramática como parte da crítica literária. A apresentação de um dos itens dos conteúdos programáticos desses componentes curriculares, “aplicação dos princípios às lições dos clássicos”, indica o uso sistemático do texto literário no aprendizado das regras da língua portuguesa, reforçando a ideia de aproximação entre literatura e gramática.

O ensino de literatura nacional, segundo Razzini (2000, p. 90), esteve ligado às disciplinas de Retórica e Poética até o ano de 1889, quando a literatura e a história literária apareciam nos currículos do Colégio Pedro II como conteúdo de ensino dessas disciplinas clássicas¹⁰, sendo ensinadas no 6º e no 7º ano. Com a entrada das atividades “composição de discursos e de narrações em português, e quadros da literatura nacional”, no programa de Retórica e Poética de 1855, os textos de autores brasileiros e portugueses passaram, a partir de então, “a servir de exemplo do bem falar e do bem escrever/compor em vernáculo, predicados indispensáveis para aqueles que se destinavam às carreiras públicas e às profissões liberais” (RAZZINI, 2000, p. 43). Entre os livros indicados nos regulamentos do Pedro II de 1855 a 1889, para o estudo da Retórica e Poética, destacavam-se, além de tratados de retórica e de poética, como por exemplo, *Nova Retórica*, de Victor Le Clerc, e *Lições elementares de poética nacional*, de Francisco Freire de Carvalho, manuais de história da literatura, como *Le Brésil*

¹⁰ A disciplina História da Literatura Nacional foi introduzida no programa de 1890, como componente curricular autônomo, e não mais como conteúdo da Retórica e da Poética, disciplinas clássicas que deixaram de ser prescritas nos regulamentos do colégio modelo, devido a sua eliminação nos exames preparatórios (RAZZINI, 2000, p. 89-90).

littéraire: histoire de la littérature brésilienne, de Ferdinand Wolf, e seletas de textos em prosa e verso, como *Seleta nacional*, de Caudas Aulete, e *Poesias seletas*, de Midosi¹¹.

Se por um lado os tratados de história da literatura nacional e as antologias escolares, adotados para o ensino do vernáculo no século XIX, procuravam definir e estabelecer os clássicos nacionais, por outro lado as gramáticas da língua portuguesa e os manuais de retórica elucidavam seus conceitos com exemplos extraídos desses clássicos. Assim, aplicava-se ao ensino do vernáculo a antiga técnica de aprendizagem da gramática e retórica grega e latina, as quais empregavam como exemplos de seus preceitos trechos de autores considerados clássicos e, por isso, exemplares (cf. RAZZINI, 2000, p. 47).

Com a adoção do *Íris Clássico*, de José Feliciano de Castilho, uma antologia que, conforme seu autor/organizador a definiu, era de “bons exemplos de dizer: bons na elegância, na variedade, no mimo, na opulência” (*apud* RAZZINI, 2000, p. 51), o termo *clássico*, outrora cunhado pelos gregos para se referir às grandes obras artísticas de seu povo, se estendia então à literatura brasileira e portuguesa produzida entre os séculos XVI e XIX, cujos textos figuravam na seleta de José Feliciano de Castilho. Em seu epílogo, Castilho, ao justificar a inclusão de obras ainda não canonizadas, revela os critérios empregados na sua escolha, os quais se aproximavam daqueles utilizados pelos gregos e latinos na eleição de seus clássicos, a linguagem, o assunto e o estilo: “Todo escritor abalizado, por excelência de linguagem, altura de ideias, e primor de estilo, não só merece, senão que de si vem requerendo o título de clássico da língua (...)” (*apud* RAZZINI, 2000, p. 52). Já a *Gramática elementar nacional*, de Caldas Aulete, adotada em 1870 para o ensino de Português, a qual também procurou incluir, entre os exemplos, excertos de autores clássicos do século XVI ao XIX, objetivava, com isso, fornecer aos alunos um parâmetro de correção na linguagem e na ortografia, pautado no uso dos autores:

(...) excertos clássicos, que devem ser reiteradas vezes lidos e copiados pelos alunos, e quando possa ser decorados. (...) Com estes exercícios, adquirem não só o conhecimento da ortografia, mas também a forma do dizer clássico, o perfume da verdadeira linguagem nacional; (...) (*apud* RAZZINI, 2000, p. 59).

Conforme os programas de Português de 1870 e 1877 do Colégio Pedro II¹², a leitura dos clássicos, expressamente recomendada nos regulamentos, serviria de referência para o estudo da língua portuguesa. A leitura dos excertos em prosa e verso, ao funcionar como modelo

¹¹ Os livros escolares mencionados aparecem citados nos programas de ensino do Colégio Pedro II de 1855 a 1889, os quais foram reunidos por Razzini (2000, p. 248-254).

¹² Os programas de Português do Colégio Pedro II a que se fazem referência foram reunidos por Razzini (2000, p. 290-296).

de aplicação das regras da língua, constituiria a parte prática do ensino gramatical, sucedendo a parte teórica, que, por sua vez, se embasaria na exposição e repetição das regras pelo professor. A análise dos princípios aplicados nos clássicos seria o meio pelo qual o aluno chegaria à compreensão das normas:

(...) de outro esforço da parte do professor senão o de expor-lhas [as regras da gramática] com clareza, fazendo-as, sobretudo, ressaltar de exemplos bem escolhidos e repetidos até que lhes calem com firmeza no espírito (...) (Programa de ensino de 1870 do Colégio Pedro II para o 1º ano secundário).

As preleções devem ser sempre acompanhadas de numerosos exemplos, de modo que se gravem bem no espírito dos alunos os enunciados do professor (Programa de ensino de 1870 do Colégio Pedro II para o 3º ano secundário).

Na prática, sobre cada parte da teoria o professor ditará trechos em prosa ou verso que servirão para, dado o exemplo, indicarem os alunos a regra, e vice-versa. O professor insistirá sobre as anomalias, idiotismos e dificuldades tanto da ortoépia como da ortografia (Programa de ensino de 1877 do Colégio Pedro II para o 2º ano secundário).

Nos programas de Português de 1870 e 1877, a leitura recomendada era a leitura em voz alta, e a metodologia que deveria orientar o professor remonta às práticas de ensino de leitura de textos em língua latina, adotadas nos colégios jesuítas, no século XVII, as quais, por seu turno, eram herdadas da tradição greco-romana:

Leitura

A leitura será em voz alta, clara e pausada com as devidas inflexões, de modo que a pronúncia seja perfeita e guarde-se pontuação. Para isto, há mister o professor explicar o sentido do trecho que se ler, inteirando o aluno do pensamento do autor e dando-lhe a significação dos vocábulos e locuções menos usuais ou empregados em sentido translato (...) (Programa de ensino de 1870 do Colégio Pedro II para o 1º ano secundário).

Recitação (2 vezes por semana)

O professor designará os trechos em prosa ou verso que os alunos têm de recitar na classe. Exigindo que tragam tiradas no dicionário as palavras cuja significação ignorarem, fá-los-á ler cada trecho marcado e chamar-lhes-á a atenção para a propriedade das expressões, para a construção vernácula, para o sentido de cada frase e para o sentido geral de todo o trecho, dando-lhes a noções de história, mitologia, geografia, etc., que forem indispensáveis para a inteligência do assunto (...) (Programa de ensino de 1877 do Colégio Pedro II para o 2º ano secundário).

Quanto aos exercícios de redação e composição, prescritos nos mesmos programas, estes deveriam partir da leitura de “trechos de algum clássico”, cujo estilo serviria de modelo para a escrita dos alunos:

(..) o professor preparará os alunos para os exercícios de redação, lendo-lhes trechos de algum clássico, e acrescentando às explicações, que der para fazer bem compreender o sentido e a significação das palavras, as observações que entender convenientes sobre o tom, qualidades gerais e particularidades do estilo em que tiver escrito (Programa de ensino de 1870 do Colégio Pedro II para o 2º ano secundário).

Razzini (2010, p. 50) salienta que, após 1870, com a inclusão de Português nos exames preparatórios, a disciplina, tendo incorporado os estudos de gramática portuguesa, institucionalizados desde 1838, e as práticas de leitura e recitação, associadas à cadeira a partir de 1855, passa a lidar também com exercícios de redação e composição, atividades antes restritas à Retórica e Poética; de modo que a disciplina Português conformava, assim, os três eixos de ensino: gramática, leitura e escrita. Para Soares (2004, p. 164-165), a constituição da disciplina Português resultou da fusão da gramática, da retórica e da poética. Segundo esta autora, a gramática servia à aprendizagem sobre o sistema da língua; enquanto que, à medida que a oratória perdia sua importância nos contextos eclesiástico e social, a retórica e a poética assumiam o caráter estilístico, substituindo o falar bem por preceitos sobre escrever bem.

Na década de 1880, entretanto, a disciplina Português influenciou-se, sobretudo, pela Gramática Histórica e pela Glotologia ou Linguística, as quais acompanhavam o estudo histórico da língua. Tal influência refletiu na organização das seletas indicadas, cujos textos passaram a ser apresentados em ordem cronológica inversa, o que pode ser um indicativo de que as atividades de leitura se subordinavam aos estudos sobre as diversas fases da língua:

O programa de Português, de 1881, indica que, nas primeiras séries, eram oferecidos os textos mais modernos, do século XIX, considerados mais fáceis por serem contemporâneos dos leitores escolares. Depois, gradativamente, eram introduzidos os textos mais antigos, do século XVIII, até chegar aos clássicos dos séculos XVII e XVI, nas últimas séries (RAZZINI, 2010, p. 52).

A partir de 1870, ocorre o que Razzini (2010, p. 50-51) considera como um processo de ascensão da disciplina Português na escola secundária: sua carga horária eleva-se, passando a atingir os três/cinco primeiros anos do curso secundário, e novos conteúdos e práticas são por ela absorvidos, como a redação, a composição e a abordagem histórica do vernáculo. Segundo o levantamento feito pela pesquisadora, de 1870 a 1889, para essas aulas, foram indicadas duas

gramáticas, um dicionário e várias seletas de trechos escolhidos, as quais apresentavam as seguintes características:

Nas seletas indicadas para os anos finais do curso do Pedro II, nota-se a adoção de muitas obras de autoria portuguesa. Já a escolha de textos, embora ainda privilegiasse os autores clássicos portugueses, dos séculos XVI e XVII, já incluía muitos trechos de autores modernos, dos séculos XVIII e XIX, sendo vários brasileiros. Os textos das antologias (em prosa e verso) eram organizados por gêneros, os quais podem ser considerados gêneros literários, ligados à taxonomia da retórica e da poética clássicas (com divisões e subdivisões, em gênero e espécie), mas outras vezes são apresentados, conforme classificações temáticas, como as fixadas na *Seleção nacional*, de Caldas Aulete, por “tipos nacionais”, “religião, filosofia, moral e ciência” (RAZZINI, 2010, p. 51).

No currículo do século XIX do Colégio Pedro II, a língua portuguesa e sua literatura deveriam ser estudadas em disciplinas que, de 1838 a 1890, receberam diferentes denominações: Gramática Nacional; Gramática Geral e Gramática Nacional; Português; Retórica; Poética; Retórica, Poética, Literatura Nacional e Gramática Filosófica; Gramática Filosófica e Retórica; História da Literatura Nacional. Sendo instituído em 1838, com a inclusão de Gramática Nacional nos programas – a qual passou a denominar-se Gramática Geral e Gramática Nacional, e posteriormente Português –, o ensino do vernáculo, ministrado nos primeiros anos do curso secundário, inicialmente contemplou de forma primordial o estudo da gramática e, com o passar do tempo, incorporou outras atividades, como a leitura literária, a recitação, a redação e a composição, conteúdos outrora desenvolvidos nas disciplinas de Retórica e Poética. Desse modo, os textos clássicos das literaturas portuguesa e brasileira, além de funcionar, nessas aulas, como parâmetro de correção da linguagem e aplicação das regras da língua, serviam também de exemplos de boa redação/composição em vernáculo. Essa aproximação entre gramática e texto literário nos planos de ensino do Pedro II pode ser observada igualmente nas disciplinas Gramática Filosófica e Retórica; e Retórica, Poética, Literatura Nacional e Gramática Filosófica, oferecidas para o 6º e 7º ano.

4. Considerações finais

O estabelecimento de relações entre gramática e texto literário no ensino de língua é bastante remoto, sendo observado já na Grécia Antiga, quando, a partir da atividade de reposição dos textos clássicos pelos gramáticos de Alexandria, os autores gregos, principalmente Homero, passaram a servir de modelo de perfeição linguística.

No Brasil Colônia, nas classes do curso de *Letras Humanas* ministrado pela Companhia de Jesus, conforme indica o *Ratio studiorum*, a literatura clássica assumia um papel central no

currículo humanista. Os alunos dos colégios jesuítas aprendiam as regras da gramática latina e, ao lerem os textos em latim de autores clássicos greco-romanos e de alguns padres da Igreja, estudavam, nesses textos, a aplicação das regras gramaticais prescritas na gramática latina.

A partir das reformas pombalinas dos *estudos menores*, ocorridas no século XVIII, a língua portuguesa é institucionalizada como “componente curricular”, e a gramática portuguesa é introduzida no curso de humanidades. No século XIX, quando o ensino secundário, oferecido em instituições públicas e privadas, se organiza como cursos de preparação para o ensino superior, as literaturas brasileira e portuguesa, sendo alçadas ao patamar das literaturas clássicas, passam a fazer parte do currículo, funcionando como exemplo de bom uso do vernáculo; de modo que aí persiste ainda a antiga prática de ensino de língua que relaciona gramática e texto literário, observado já na Antiguidade clássica e no método pedagógico dos jesuítas.

Referências bibliográficas

AGUIAR e SILVA, V. M. de. Os conceitos de literatura e literariedade. In: **Teoria da literatura**. Coimbra: Livraria Almedina, 1984, v. I.

ARISTÓTELES. Arte Poética. In: **A poética clássica**: Aristóteles, Horácio, Longino. Tradução de Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 2005.

ASSUNÇÃO, C. Introdução. In: LOBATO, A. J. dos R. **Arte da grammatica da lingua portugueza**. Edição crítica de Carlos Assunção. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa, 2000.

ASSUNÇÃO, C.; FERNANDES, G. Amaro de Roboredo, gramático e pedagogo português seiscentista, pioneiro na didática das línguas e nos estudos linguísticos. In: **Methodo grammatical para todas as linguas**. Vila Real: Centro de Estudos em Letras da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2007.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

AZEVEDO, F de. **A cultura brasileira**. São Paulo: Edusp, 2010.

BAGNO, M. Língua, história e sociedade: breve retrospecto da norma-padrão brasileira. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004.

BARBOZA, G. M. O Alvará de 1770 e o ensino de língua portuguesa. In: OLIVEIRA, L. E. (org.). **A legislação pombalina sobre o ensino de línguas**: suas implicações na educação brasileira (1757-1827). Maceió: EDUFAL, 2010.

BITTENCOURT, C. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BUNZEN, C. **Dinâmicas discursivas na aula de Português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

_____. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 34, set./dez., p. 885-911, 2011.

BURKE, P. 'Heu domine, adsunt turcae': esboço para uma história social do latim pós-medieval. In: **A arte da conversação**. Tradução de Álvaro Luiz Hattner. São Paulo: Editora UNESP, 1995.

CARDOSO, T. M. R. F. L. **As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro (1759-1834)**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002.

CARVALHO, L. R. de. **As reformas pombalinas da instrução pública**. São Paulo: Edusp, 1978.

CHERVEL, A.; COMPÈRE, M.-M. As humanidades no ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 149-170, jul./dez. 1999. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97021999000200012>

CURTIUS, E. R. **Literatura europeia e Idade Média latina**. Tradução de Teodoro Cabral e Paulo Rónai. São Paulo: Edusp, 2013.

FÁVERO, L. L. Heranças – a educação no Brasil Colônia. **Revista da ANPOLL**, Brasília, n. 8, p. 87-102, jan./jun. 2000.

FRANCA S. J., Pe. Leonel. **O método pedagógico dos Jesuítas. O "Ratio Studiorum": introdução e tradução**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GUIMARÃES, E. **Multilinguismo, divisões da língua e ensino no Brasil**. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

Haidar, M. de L. M. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: Edusp, 1972.

HANSEN, J. A. Autor. In: JOBIM, J. L. (org.). **Palavras da crítica**. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

HILSDORF, M. L. S. **História da educação: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

JEAGER, W. W. **Paideia: a formação do homem grego**. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LEITE, M. Q. **O nascimento da gramática portuguesa: uso e norma**. São Paulo: Paulistana; Humanitas, 2007.

_____. Considerações sobre uso e norma na gramática portuguesa – o “Methodo grammatical para todas as línguas” (1619), de Amaro de Roboredo. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 13, p. 337-368, 2011.

LEITE S. J., Pe. Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Lisboa: Portugália; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938-1949, tomos I, II, VII.

MARROU, H.-I. **História da educação na Antiguidade**. Tradução de Mário Leônidas Casanova. São Paulo: Herder, Edusp, 1966.

MENDONÇA, A. W. P. C.. A língua portuguesa como uma nova língua clássica. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 17, n. 39, p. 173-187, jan./abr. 2013. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/S2236-34592013000100010>

PAIVA, J. M. de. Educação jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, M. A. **Quintiliano gramático: o papel do mestre de Gramática na “Institutio oratoria”**. São Paulo: Humanitas, 2005.

PORTUGAL. Alvará Régio de 28 de junho de 1759. In: FÁVERO, Leonor Lopes. **As concepções linguísticas do século XVIII: a gramática portuguesa**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

PORTUGAL. Instruções para professores de gramática latina, grega, hebraica, e de retórica. In: FÁVERO, L. L. **As concepções linguísticas do século XVIII: a gramática portuguesa**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

PORTUGAL. Alvará Régio de 30 de setembro de 1770 *apud* ASSUNÇÃO, C. Introdução. In: LOBATO, A. J. dos R. **Arte da grammatica da lingua portugueza**. Edição crítica de Carlos Assunção. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa, 2000.

RAMA, A. **A cidade das letras**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

RAZZINI, M. **O espelho da nação: a “Antologia nacional” e o ensino de português e de literatura**. Tese (Doutorado em Teoria Literária). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RAZZINI, M. História da disciplina Português na escola secundária brasileira. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, v. 4, p. 43-58, jan./jun. 2010.

ROBINS, R. H. **Pequena história da linguística**. Tradução de Luiz Martins Monteiro. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1983.

SNELL, B. **A cultura grega e as origens do pensamento europeu**. Tradução de Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2001.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004.

SOUZA, R. F. de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

VECHIA, A.; LORENZ, K. M. (orgs.). **Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951**. Curitiba: Editora do Autor, 1998.

VERNEY, L. A. **Verdadeiro método de estudar**. Edição crítica de Antonio Salgado Júnior. Lisboa: Editora Livraria Sá da Costa, 1952.

Artigo recebido em: 31.08.2015

Artigo aprovado em: 07.10.2015

Manuais de ensino de língua portuguesa na Província da Bahia no século XIX

Portuguese Language teaching manuals in 19th century Province of Bahia

Emília Helena Portella Monteiro de Souza*

RESUMO: Este artigo se insere no campo de pesquisa sobre a língua portuguesa e a escolarização em perspectiva histórica. Dialoga-se com os estudos da história da cultura escrita no Brasil e com a constituição histórica do português brasileiro na formação das normas cultas. Tem-se, como objetivos, apresentar os manuais didáticos que circularam nas escolas baianas, em especial nas primárias, na segunda metade do século XIX, e proceder a considerações sobre duas gramáticas dirigidas à escola primária, na Bahia: a de Bernardino Martagão, (1880), e a de Hilário Ribeiro (1907 [1882]). Do ponto de vista metodológico, parte-se de um corpus já constituído, como parte do projeto de pesquisa. Os manuais didáticos, objetos de investigação, foram inventariados em bibliotecas de Salvador-Ba, e em documentos oficiais da época depositados em arquivos. Da análise feita, verifica-se que as gramáticas referidas contêm muito das concepções das gramáticas filosóficas dos séculos XVII e XVIII, destacando-se, nesse particular, a de Martagão; a de Ribeiro apresenta-se mais didática, haja vista os exercícios gramaticais voltados para o aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Manuais didáticos. Gramáticas. Ensino. Século XIX. Bahia.

ABSTRACT: This article is part of the research field on Portuguese language and schooling in a historical perspective. In it, we establish a dialogue between the studies in the History of Writing Culture in Brazil and the historical constitution of Brazilian Portuguese and its standard norms. We aim at presenting the teaching manuals that were used in 19th century schools in the Province of Bahia, mainly those adopted in elementary schools, during the second half of the 19th century. Two grammars that were designed for elementary schools in Bahia will be analyzed: Bernardino Martagão's (1880) and Hilário Ribeiro's (1907 [1882]). From a methodological standpoint, we start from a corpus that has already been part of the research project. The teaching manuals, which are the object of our investigation, were inventoried at libraries in Salvador-Bahia, as well as in official documents from that period deposited in archives. Of what has been analyzed, it has been verified that the grammars here referred to contain much of the philosophical conceptions of those from the 17th and 18th centuries, particularly that of Martagão's; Ribeiro's features are more didactical outline, considering the grammar exercises for the student's further practice.

KEYWORDS: Portuguese teaching manuals. Grammar books. Schooling. 19th century. Bahia.

1. Introdução

Neste artigo, apresentamos alguns resultados de pesquisas sobre a língua portuguesa e a escolarização em perspectiva histórica. Tem-se, como pressupostos teóricos, os estudos sobre

* Faculdade de Educação/Instituto de Letras – PPGLinC – UFBA.

a história da cultura escrita no Brasil e sobre a constituição histórica do português brasileiro na formação das normas cultas. Galvão (2010) propõe cinco “entradas” para se estudar a cultura escrita em uma perspectiva histórica, dentre essas, está a história dos objetos que lhe dão suporte, como seja, a história do livro, dos manuais didáticos, das cartilhas, das revistas, dos jornais, dos catecismos etc. Considera-se que todos esses escritos referidos são reveladores da língua que se ensinava, seja pelo testemunho dos próprios textos, seja pela perspectiva metalinguística de abordagem dessa língua.

Objetiva-se, portanto, apresentar manuais que circularam nas escolas baianas, em especial nas primárias, no século XIX, a título de inventário, entre livros de leitura, ortografia, caligrafia, gramáticas etc., e proceder a considerações sobre duas gramáticas adotadas nas escolas primárias, na segunda metade do século XIX, na Bahia. O “Compendio Rudimental de Grammatica da Lingua Portuguesa” (1880) de Bernardino Affonso Martagão, professor primário, e a “Grammatica Elementar e Lições Progressivas de Composição” de Hilário Ribeiro (1906 [1883]).

Para a constituição do *corpus*, houve dois procedimentos de coleta do material: a) inventário de obras existentes em bibliotecas de Salvador-Ba; b) busca de referências em documentos oficiais, como Relatórios de Diretores da Instrução Pública, Fallas de Presidentes da Província da Bahia, na segunda metade do século XIX, Livro de lançamento de entrada e saída de livros fornecidos às escolas públicas com registros dos anos de 1800 a 1889 existente no Arquivo Público do Estado da Bahia, e correspondências recebidas pela Diretoria dos Estudos, que partem, principalmente, de tipografias que oferecem a impressão dos materiais aprovados pelo Conselho para uso das aulas públicas primárias.

Pode-se considerar o século XIX como o século em que se incrementaram as políticas públicas para a educação, ao se contrastar com o período pombalino, pós-expulsão dos jesuítas, na segunda metade do século XVIII, haja vista a quantidade de atos, resoluções que foram baixados, tanto durante o Império, quanto na nascente República, e que, de certa forma, repercutiram nas ações educativas.

Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, foi instituído o sistema laico de ensino pela política do Marquês de Pombal, em Portugal e em todas as suas colônias. Até 1772 houve um hiato nas questões educacionais, do ponto de vista oficial, até a promulgação de leis que instituíram as aulas régias e deram início a ações mais diretas quanto à contratação de professores, criação do subsídio literário, atendimento às solicitações de criação de aulas de primeiras letras e aulas avulsas, como aulas de latim, grego, retórica, aritmética, geometria etc. Esse hiato foi mais sentido nas regiões em que predominou a educação jesuítica, pois nas que não tiveram colégios

jesuíticos, ou quaisquer ordens religiosas instaladas, como a capitania de Minas Gerais, isso não aconteceu, pois já havia um sistema de ensino particular, mais ou menos constituído e não houve substituições. (FONSECA, 2009 p. 61, 62).

Com referência aos espaços de ensino, no início do século XIX, vão existir alguns mais formalizados, para atender às exigências, inicialmente, do método de ensino mútuo, ou lancasteriano, prescrito pelo Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827. Esse método já foi importado com uma estrutura organizacional e curricular, para atender a uma quantidade grande de alunos. Deveria ser adotado nas capitais das províncias, e nas cidades, vilas e lugares mais populosos; e o professor deveria receber instrução para poder aplicá-lo. Afora esses espaços de atendimento ao uso do método lancasteriano, os espaços escolares eram, em grande parte, improvisados e o ensino das escolas elementares, sobretudo das primeiras letras, feito por um professor, às vezes em um cômodo de sua própria casa.

Quanto aos manuais didáticos para o ensino das primeiras letras, tal qual os conhecemos hoje, esses não existiam. Serviam de base do ensino e à prática da leitura, textos manuscritos, como documentos de cartório e cartas, clássicos da literatura internacional; em alguns casos, a Constituição do Império, pois a própria Lei de 1827 o prescreve, assim como a História do Brasil, o Código Criminal e a Bíblia. (BATISTA, GALVÃO e KLINKE, 2002, p. 28). Na segunda metade do século XIX, é que começam a surgir os livros de leitura, livros de leitura seriados e métodos diversos com respectivo material de ensino. Passa a ocorrer um processo de didatização mais intensa do ensino, a partir da maior difusão do ensino simultâneo¹, na década de 50 do século XIX. Em muitos contextos, ainda prevalecia o ensino individual, em que o professor se dedicava a um aluno por vez, enquanto os demais trabalhavam em silêncio e sozinhos. Em cada momento histórico, há materiais que foram usados para o ensino da leitura e da escrita. Sabe-se que muito pouco ficou desses materiais, pois o caráter efêmero levou a que não fossem tomados como documentos de valor histórico e, portanto, não foram conservados, embora existam exceções. Sobre a natureza desses materiais, nos quais se incluem os livros de leitura, no Brasil, raros foram os livros de leitura impressos, pelo menos até a primeira metade do século XIX. Predominou uma cultura manuscrita, de cartilhas ou cartinhas, de manuais de caligrafia, de livros de leitura manuscritos. Todos esses materiais dirigidos à aprendizagem da leitura e da escrita. Como diz Chartier, em *Povoirs de l'écrit et manières de lire* (2013),

¹ O ensino simultâneo foi proposto por Comenius (1592- 1670), no século XVII, mas só foi posto em prática, no Brasil, oficialmente, no século XIX. Segundo Nunes (2004), o ensino simultâneo consistia em um professor instruir e dirigir simultaneamente todos os alunos, que realizavam o mesmo trabalho, ao mesmo tempo.

A imprensa, pelo menos nos quatro primeiros séculos de sua existência, não fez desaparecer nem a comunicação, nem publicações. Mais do que isso, ela convidou a novos usos da escrita a mão, como atesta um primeiro inventário dos objetos que estimulam seus compradores a encobrir com sua escrita os espaços que a impressão deixou em branco.²

Uma referência a anotações feitas por autores nas edições, nos impressos: são substituições, correções etc.

2. Das cartinhas do século XVI aos manuais do século XIX

Para se verificar as características dos manuais adotados na Bahia, no século XIX, é interessante resgatar o histórico de certos manuais voltados para a aprendizagem da leitura e da escrita, para que se possa melhor compreendê-los, em seu processo histórico. Inicia-se pela cartinha ou cartilha.³

Vê-se que a cartinha ou cartilha está presente no Portugal de quinhentos e em suas colônias. Está em Mattos e Silva (2002, p. 33) que “já em 1504 eram enviados livros para o Congo, entre eles, provavelmente cartinhas; em 1512 e 1515 seguem para Abissínia e para o oriente novas remessas de livros de que faziam parte cartinhas.” Há, também, remessas para Goa, Cananor e Malaca. Hue (2007, p. 17) dá o número de 2000 cartilhas portuguesas enviadas para a Abissínia, em 1515. Segundo essa mesma autora, essas cartilhas ensinavam o português com textos religiosos, tendo, portanto, um propósito de conversão. Essas levas de livros, dentre eles cartinhas, faziam parte do processo colonizador português, em terras do Oriente, África e América.

Em 1539, é publicada a cartinha de João de Barros, a mais conhecida de todas, em que se juntam as noções iniciais da alfabetização com orações católicas, os dez mandamentos, os sacramentos etc. Esse modelo de cartilha permanece, praticamente, até o século XVIII, em que se alia o ensino do vernáculo à doutrina cristã. Mattos e Silva (2004) estabelece um confronto da *Cartinha* de João de Barros, impressa em 1539, com a *Cartilha em tamul e português*, impressa em 1554, e com a *Cartilha para instrução dos meninos*, de 1718, publicada em 1722. Da análise feita e do confronto estabelecido, Mattos e Silva ressalta a maior elaboração linguístico-pedagógica da *Cartinha* de João de Barros, que também prima pela qualidade

² Tradução minha. “L’imprimerie, du moins dans les quatre premiers siècles de son existence, n’a fait disparaître ni la communication ni la publication manuscrites. Plus encore, elle a invité à de nouveaux usages de l’écriture à la main comme atteste un premier inventaire des objets qui incitent leurs acheteurs à couvrir de leur écriture les espaces que l’impression a laissés em blanc.” (CHARTIER, 2013).

³ Duas formas de se denominar o mesmo objeto.

gráfica e imaginação didática em comparação com a *Cartilha* anônima e bilingue tamul/português. (p. 29). Com referência à *Cartilha* do século XVIII, entre os ensinamentos da língua, essa apresenta uma parte dirigida aos mestres, orientando-os sobre como devem proceder para formar seus discípulos, do ponto de vista moral, seguindo os preceitos da doutrina cristã. Igualmente, apresenta a relação dos conteúdos que devem ser ensinados. Essas orientações, que aliam o ensino do vernáculo à doutrina cristã, adentram o século XIX, mesmo com muitas mudanças do ponto de vista didático-pedagógico, incluindo novos métodos e materiais de ensino da leitura e da escrita.

Essa relação do ensino do vernáculo com o ensino do catolicismo, segundo Marquilhas (2000, p. 135), estava prevista na legislação eclesiástica, pelo menos na seiscentista. Embora as constituições do século XVI, posteriores a 1564 (data da promulgação em Portugal dos decretos e cânones de Trento), não incluíssem esse preceito, diz Marquilhas: “já circulavam cartilhas cujos textos de iniciação à leitura eram sempre de natureza dogmática”. Essa autora chama atenção para o fato de que foi nas constituições do século XVII que se passou a recomendar aos agentes de ensino que tivessem um empenho na formação cristã dos discípulos e que dessem uma orientação moralizante à atividade didática. (p. 136). Essa foi a tônica do ensino a partir do século XVI, chegando ao século XIX.

No período de permanência da Companhia de Jesus no Brasil, do século XVI ao XVIII, os jesuítas seguiam o programa de ensino da *Ratio Studiorum*, nos colégios da Companhia; nesses, não havia espaço para o ensino de português. A exceção eram as primeiras letras, a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, nas escolas menores, depois daí, aprendia-se o latim; gramática da língua latina no ensino secundário e no ensino superior. (SOARES, 2002). Nos aldeamentos, o ensino era aliado à doutrina. Os jesuítas se utilizavam dos preceitos da fé católica, através dos cânticos, das orações, dos rituais da missa, além das encenações de autos e peças teatrais. Além da catequese, os índios aprendiam trabalhos agrícolas e alguns a ler e a escrever.

Os processos de aprendizagem da leitura se fizeram sentir bem mais cedo do que os da escrita. No Brasil colonial, nem todos tinham acesso ao aprendizado da língua escrita. Em Portugal, segundo Souza (2012, p. 24), para aprendizagem da escrita, foram usados os manuais de caligrafia, a partir dos quinhentos. O primeiro livro português de caligrafia data do século XVI, e é atribuído a Manuel Baratta. No século XVIII, proliferam, no Brasil, os manuais de caligrafia, numa estreita relação da escrita com o desenho. Esses são tomados como cartilhas, e os calígrafos como mestres de ler, escrever e contar. Esses manuais de caligrafia abordavam as matérias básicas do ensino elementar: ler, escrever e contar; a esses conteúdos

acrescentavam-se normas de civilidade e de doutrina cristã. Esses manuais eram dirigidos aos alunos, aos pais de alunos, só no final do século passaram a ser também dirigidos aos professores. (p. 25). A cultura escrita, tanto em Portugal como no Brasil, era essencialmente manuscrita, e essa se manteve, pelo menos no Brasil, do século XVI ao século XIX, e, em alguns recantos, penetrou o século XX. Souza (p.28) diz que, no século XVIII, os calígrafos atuavam como mestres do ensino elementar e sob o controle dos funcionários da administração judicial e das Câmaras e também sob o olhar vigilante da Igreja Católica, para que não houvesse desvios doutrinários. A conclusão a que se chega é que esses manuais de caligrafia muito se assemelham à estrutura das cartinhas ou cartilhas, embora com especificidades, tendo em vista as lições de caligrafia.

A cultura manuscrita mantém-se hegemônica até a primeira metade do século XIX. Embora a imprensa já estivesse implantada em Portugal no século XVI, atuava com bastante restrição. Em relação ao Brasil, as remessas de livros para cá eram poucas, e havia ainda a censura do Santo Ofício. Só com a vinda de D. João VI ao Brasil, no início do século XIX, é que esse cenário começa a mudar, paulatinamente.

A Lei de 15 de outubro de 1827 prevê a criação de escolas em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, e também prevê como método de ensino o lancasteriano ou mútuo, como já foi visto, mas é com o método de ensino simultâneo, implantado também no século XIX, que uma estrutura escolar começa a se estabelecer. Batista, Galvão e Klinke (2002) atribuem a progressiva implantação desse método à produção de material pedagógico, como quadro-negro, cartazes, materiais de ensino, livros didáticos. Como afirmam esses autores, “Embora a produção de livros escolares para o ensino elementar fosse realizada em escala nacional, a legislação sobre o livro, sobre sua escolha, aquisição e utilização ficava a cargo das províncias e, mais tarde, dos estados”. (p. 29). Principalmente na segunda metade do século XIX, muitos autores de gramáticas e, especialmente, de livros de leitura produziam seus materiais e o distribuíam pelas províncias. As gramáticas de Ernesto Carneiro Ribeiro (1881, 1890)⁴, baiano, não foram adotadas apenas na Bahia, mas tiveram larga distribuição e foram adotadas em várias províncias. Assim também são os livros de leitura de Dr. Abílio César Borges, o Barão de Macahubas, baiano, cujo primeiro livro de leitura foi publicado em 1866, e teve seus livros distribuídos nas escolas por todo o Brasil (cf. Souza, 2012); a gramática de Sotero dos Reis, maranhense, que foi adotada em muitas províncias, só para citar alguns.

⁴ Grammatica portuguesa philosophica (1881); Serões Grammaticaes (1890)

Acrescentem-se os livros de autores portugueses e de autores franceses, esses traduzidos para o português, que se distribuíram pelas diversas províncias do Brasil.

Ao lado da produção impressa de livros voltados para o ensino, que em algumas províncias ocorreu ainda no início do século XIX, como Maranhão, Minas Gerais e Pernambuco (TAMBARA, 2002, p. 30), há, no século XIX, os livros de leitura manuscritos ou paleógrafos, que predominaram em muitos recantos do Brasil Império e depois República, adentrando o século XX. Esses eram impressos por meio da litografia e reproduzidos em diferentes escritas, ou caligrafias. Batista (2002) informa que sua produção se inicia entre os anos 30 e 40 do século XIX, com o livro de Duarte Ventura, e finaliza nos anos 60 do século XX, com o livro de Lindolfo Gomes. Os primeiros livros manuscritos eram de origem portuguesa. Há uma relação do gênero com livros destinados à alfabetização, com apresentação das letras, das sílabas e de sua soletração e da presença de pequenos textos para as primeiras leituras. Batista ressalta que se trata de livros para aprender a ler, e não de livros ou cadernos para o ensino da caligrafia, ou dos diferentes tipos de letras. Em sua pesquisa, esse autor diz que apenas um dos livros foi escrito por um calígrafo, os demais apresentam textos copiados por diferentes pessoas, em diferentes estilos. Esses livros de leitura manuscritos se inserem na tradição mais geral do livro de leitura.

Já é do conhecimento que documentos de cartório e cartas serviam de base ao ensino e à prática da leitura, na primeira metade do século XIX. Havia também os compêndios de História Sagrada, de conhecimentos gramaticais, históricos ou cívicos, depois, com o avançar do século, apareceram as antologias; depois narrativas e romances escolares. Na segunda metade do século XIX, foram elaborados livros seriados de leitura voltados para a aprendizagem da leitura e da escrita, como os livros de Abílio César Borges, de Hilário Ribeiro, Felisberto de Carvalho e outros.

3. Os manuais didáticos usados na Bahia na segunda metade do século XIX

O que se está denominando aqui de manuais didáticos é uma referência aos diversos livros usados nas escolas de primeiras letras, dentre esses: livros de leitura, alguns seriados, gramáticas, ortografias, caligrafias, livros de literatura, manuais religiosos.

Como foi dito na introdução deste texto, os materiais a serem relacionados a seguir foram alguns inventariados em bibliotecas de Salvador, outros em documentos oficiais, como Relatórios de Diretores da Instrução Pública, Fallas de Presidentes da Província da Bahia, existentes no Arquivo Público do Estado da Bahia, referentes à segunda metade do século XIX,

e outros estão no Livro de lançamento de entrada e saída de livros, com registros dos anos de 1800 a 1889, existente no Arquivo Público do Estado da Bahia.⁵ Ressalte-se que grande parte desse inventário foi constituído a partir dos documentos oficiais referidos. Apenas um número reduzido encontra-se nas bibliotecas baianas. Segue o Quadro 1 relativo aos manuais utilizados nos anos 50. As obras discriminadas foram aprovadas pelo Conselho Geral da Instrução Pública da Bahia. Chama-se atenção para o fato de os títulos estarem de acordo com o que foi escrito nos documentos referidos.

Quadro 1. Manuais utilizados no ensino primário - decênio de 50 do século XIX

Cathecismo de Historia Sagrada ou Doutrina Christã do Abade Fleury
Grammatica Portuguesa extraída do Manual Encyclopedico de Monteverde
Dito de Moral extraído do Manual Encyclopedico de Monteverde
Dito de Caligrafia por Herman von-Zeller
Folheto de O Bom Homem Ricardo

Fonte: Falla do presidente da província da Bahia, o desembargador conselheiro Francisco Gonçalves Martins, na abertura da Assembléa Provincial, 1º de março de 1851.⁶

Esses manuais foram, senão totalmente, mas em parte, referidos nos Relatórios de 1852 e 1853. Foram adotados em quase todas as províncias para uso no ensino primário. Seus autores têm procedências diversas. O Abade Claude Fleury era francês e teve sua obra traduzida para o português. O *Manual Encyclopedico* de Emílio Achilles Monteverde, livro português, era dedicado às escolas primárias de Portugal, mas largamente utilizado no Brasil. Com 698 páginas, apresenta conteúdo das diversas disciplinas, como português, aritmética, geografia, história etc. *O bom homem Ricardo*, de Benjamin Franklin, obra de cunho moral, usada para leitura, foi traduzido do inglês para o português.

Com referência ao decênio de 60, os Relatórios e Fallas deste período não abordam a situação dos manuais usados nas escolas. As informações sobre eles foram encontradas em correspondências recebidas pela Diretoria dos Estudos e que tratam desse assunto. Tais correspondências partem, em grande maioria, de typografias que oferecem a impressão dos materiais aprovados pelo Conselho Geral de Instrução Pública para uso das aulas públicas primárias. Os títulos que constam desses documentos estão discriminados no Quadro 2 a seguir.

⁵ Para esse levantamento, contamos com o trabalho da bolsista de Iniciação Científica Ana Márcia Cordeiro Messias.

⁶ As Fallas de Presidentes da Província e Relatórios de Diretores da Instrução Pública se acham disponibilizados no Arquivo Público do Estado da Bahia (APEB)

Todas essas obras são, de acordo com as correspondências, aprovadas pelo Conselho, *para uso da infância brasileira*. Em outros documentos endereçados ao Conselho da Instrução Pública ou ao presidente da província, é o próprio autor quem oferta sua obra para análise, e, se possível, posterior adoção, como é o caso do Professor Manoel Jesuino Ferreira que, no ano de 1868, oferece ao Barão de São Lourenço quatro exemplares de seu Primeiro Livro de Leitura *para uso da Infância Brasileira* e, no ano seguinte, oferece o seu Segundo Livro de Leitura. Ressalte-se que, nos Relatórios e Fallas do decênio seguinte, essas obras aparecem já citadas, portanto, tornaram-se títulos comprados e distribuídos às escolas pelo Governo. Também não se descarta a possibilidade das obras utilizadas nos anos 50 permanecerem nos anos 60 e nos seguintes do século XIX, haja vista a citação do *Manual Encyclopedico de Monteverde* e do *Folheto de O Bom Homem Ricardo*, para os anos 60.

Quadro 2. Manuais utilizados no ensino primário - decênio de 60 do século XIX

Caligraphia de Francisco de Paula Amor
Grammatica Portuguesa de Manoel Agostinho da Cruz Mello
Dito de Moral extraído do Manual Encyclopedico de Monteverde
Directorio Moral para os Professores Primários Traduzido e editado por Camilo de Lelis Majson
Folheto de O Bom Homem Ricardo

Fonte: Catálogo Arquivos Coloniais e Provinciais. Inventário dos Documentos da Província. Outros Fundos - 3a. Parte. Documento de número 6051. APEB

O quadro seguinte lista os compêndios aprovados e adotados pelo governo, no decênio de 70, e que estavam em circulação nas escolas primárias de toda província para servirem ao ensino da escola de primeiras letras, no que tange à aquisição da leitura, da escrita, estudo das regras gramaticais e da moral cristã.

Quadro 3. Manuais utilizados no ensino primário - decênio de 70 do século XIX

Catecismos Fleury	1º Livro de Leitura do Dr. Manoel Jesuino
O Bom Homem Ricardo	2º Livro de Leitura do Dr. Manoel Jesuino
Deveres de Meninos e Tesouro de meninos	Grammática do Prof. Manoel Florencio
Caligraphias	Grammatica de Manoel Agostinho
Ortographias	Grammática de Latino Coelho
Cathecismos do Bispo do Pará	Cartas de ABC do Professor Nazareth
Contos Bíblicos	1º Livro de Leitura do Dr. Abílio

Historia Sagrada	2º Livro de Leitura do Dr. Abílio
Ortographia do Prof. Araponga	3º Livro de Leitura do Dr. Abílio

Fonte: Falla do presidente da província Antonio Candido da Cruz Machado na abertura da sessão da Assembléa Legislativa Provincial, em 1º de março de 1874. Relatório com que dr. Venâncio José de Oliveira Lisboa, presidente da província, abriu a sessão da Assembléa Legislativa Provincial no dia 1º de março de 1875. Relatório com que o presidente da província, dr. Luiz Antonio da Silva Nunes, abriu a sessão da Assembléa Legislativa Provincial no dia 1º de maio de 1876.

Nos anos 70, constata-se um aumento na variedade de títulos e autores, inclusive com a presença de livros de autores baianos, como os do Professor Manoel Jesuino, os do Dr. Abílio Cesar Borges e o de Manoel Agostinho da Cruz Mello. Percebe-se que as informações encontradas nos officios datados de 1869 antecipam o processo que se adotava para incluir um novo livro didático na relação oficial, o exemplo mais significativo são os Livros de Leitura do professor Manoel Jesuino Ferreira, que em 1868 e 1869 eram submetidos à apreciação do Conselho Geral de Instrução.

Pode-se observar a presença dos livros seriados de leitura, a começar pelos do Dr. Abílio César Borges, que teve o seu primeiro livro de leitura publicado em 1866; observa-se também a inclusão de gramáticas e de outros manuais voltados para a aprendizagem da escrita e da doutrina cristã.

Para o levantamento dos manuais da década de 80, partiu-se de um documento administrativo que pertencia à Diretoria de Instrução Pública. Trata-se do *Livro de lançamento de entrada e saída de compendios fornecidos as Escolas Publicas entre os anos de 1880 a 1889*. Este documento manuscrito se encontra em bom estado de conservação no acervo Colonial/Provincial do Arquivo Público da Bahia. Nele há o registro dos títulos comprados, ou recebidos como doações, e distribuídos pelo Governo para as escolas públicas primárias de toda Província da Bahia entre 1880 e 1889.

Quadro 4. Manuais utilizados no ensino primário - decênio de 80 do século XIX

Cartas de ABC do Professor Nazareth	2º Livro de Leitura de Hilario Ribeiro
Ortographia do Prof. Araponga	3º Livro de Leitura de Hilario Ribeiro
Cartilhas Nacionais de Hilario Ribeiro	4º Livro de Leitura de Hilario Ribeiro
Methodo de Hudson	Os Lusíadas de Camões
Tratado de Leitura em Voz Alta	Deveres dos meninos
O Bom Homem Ricardo	Sillabarios de Jardim
1º Livro de Leitura do Dr. Abílio	Methodo Mutuo
2º Livro de Leitura do Dr. Abílio	Methodo Simultaneo
3º Livro de Leitura do Dr. Abílio	Calligraphia da Professora Collet

Grammatica do Dr. Carneiro Ribeiro	Collecoes de Syllabarios
Grammatica do Dr. Abilio	Cathechismo de Fonseca Lima
Grammática de Latino Coelho	Civilidade Christã do Bispo do Pará
Grammatica do Prof. Manoel Florencio do Espirito Santo	Historia Biblica pelo Bispo do Pará
Cartilhas Nacionaes de Hilario Ribeiro	Respostas Breves

Fonte: Livro de lançamento de entrada e saída de livros fornecidos as Escolas Publicas Ano de 1880 a 1889. Livro registrado sob o código: 6566-1. APEB.

A partir desse Quadro, observa-se que há um aumento de títulos e autores em relação aos decênios anteriores. Ao lado da introdução de novos manuais, há a manutenção de outros que tinham sido aprovados no início da segunda metade do século, pelo Conselho Geral de Instrução Pública, como é o caso de *O Bom Homem Ricardo*, de cunho ideológico-moral, de autoria de Benjamin Franklin.

Muitas dessas obras foram, sistematicamente, ano após ano, compradas e enviadas às escolas, como é o caso de *Os Lusíadas de Camões* e do *Tratado de Leitura em Voz Alta*. Outras nem chegaram a ser, em sua totalidade, distribuídas às escolas, como a *Calligraphia da Professora Collet*. Outros títulos só passaram a ser comprados e distribuídos já no final do decênio, por exemplo, o *Methodo de Hudson*.

Comparando-se os livros relacionados nos quatro decênios, a partir da década de 50, observa-se que há uma crescente nacionalização dos livros a serem indicados. Essa produção nacional começou a ser mais intensa a partir do decênio de 60. Tal era a quantidade de livros produzidos por professores para o ensino primário, que o Conselho da Instrução Pública (início da década de 70) passou apenas a aceitar, para serem adotados, livros que passassem pelo seu crivo. Havia críticas sobre a qualidade desses materiais, que eram identificados como possuidores de erros grosseiros.

Em relação ao último decênio do século XIX, a década de 1890, quando o Brasil entra no regime político/administrativo de República, verifica-se uma mudança em relação ao registro de manuais escolares. O tratamento dado pelo Governo a esse tópico, em seus documentos, Relatórios e Fallas dos Presidentes, bem como dos Diretores de Instrução Pública, não existe. Não há referências sobre aprovação nem compra de livros, como ocorre nos decênios anteriores. Devem ser mantidos muitos dos manuais usados nos decênios anteriores, muitos deles permanecendo até o século XX.

Ressalte-se que a relação dos manuais adotados pelo governo e que estão documentados, nos Relatórios e Fallas de Presidentes da Província e em outros documentos oficiais, não incluem todos os livros que foram adotados nas escolas públicas primárias. Acredita-se que

alguns títulos foram incorporados à relação inicial, haja vista serem requeridos em correspondências de professores dirigidas ao Diretor da Instrução Pública, e mesmo referidos em outros documentos. Assim é o caso da gramática do Professor primário Bernardino Afonso Martagão.

No relatório de 1861, que se refere ao estado das aulas públicas primárias durante o ano de 1860, há o parecer da visita do Inspetor Geral de Escolas, Antonio Eusébio Gonçalves de Almeida, à escola pública de meninas de Florinda Moreira dos Santos, frequentada por 72 alunas. Ao descrever o estado das aulas públicas primárias da escola, Eusébio informa as condições das casas, dos mobiliários, sua impressão a respeito da professora e do estado de aprendizagem dos alunos, aos quais aplica uma espécie de sabatina com questões de gramática e aritmética e, embora informe no parecer que há a falta de *livros e cartas*, espécies de Cartilhas de ABC, o inspetor afirma que na sexta série primária *a Grammatica usada é a de Martagão*.

A gramática de Martagão foi encontrada no acervo de obras raras da Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa, da Universidade Federal da Bahia, em sua segunda edição. É um pequeno livro, editado na Bahia no ano 1880, cujo título é *Compendio Rudimental de Grammatica da Lingua Potugueza*: pelo professor público Bernardino Affonso Martagão. O relato do Inspetor diz respeito ao ano de 1860, e a data do exemplar existente na biblioteca da UFBA é de 1880, conclui-se que a obra já existia e era utilizada nas escolas há pelo menos 20 anos, embora tenha recebido aprovação do Conselho em 1872, conforme consta do próprio exemplar.

4. Algumas considerações sobre as gramáticas de Martagão e de Hilário Ribeiro

Dos poucos manuais didáticos disponíveis nas bibliotecas baianas, referentes ao ensino primário, selecionaram-se essas duas gramáticas, a de Martagão, que se supõe ter sido usada apenas na Bahia, e a de Hilário Ribeiro, que, nascido no Rio Grande do Sul, teve suas obras amplamente adotadas em várias províncias brasileiras.

A análise das gramáticas a ser realizada, na verdade, se restringe a alguns comentários sobre a abordagem de alguns fatos gramaticais, restritos à morfologia e à sintaxe.

Segue a folha de rosto da gramática de Martagão, com as informações existentes:

Compendio Rudimental de Grammatica da Lingua Portugueza
Pelo Professor Publico Primario
Bernardino Affonso Martagão
Hoje muito melhorado, revisto e approvedo pela commissão
de professores do externato normal e approvedo pelo conselho superior de

instrução pública
Adoptado pelo Governo da Provincia
E pela directoria dos estudos
Em 15 de novembro de 1872
Para uso das aulas publicas primarias
Segunda Edição
Bahia
Typ. De Gama & Filho – Rua das Flores
1880

Pela folha de rosto, ficam explicitadas as credenciais da gramática de Martagão: professor primário, e sua gramática, melhorada e revista, foi aprovada por instâncias superiores, que a qualificaram para ser adotada pelo governo da Província.

A gramática de Martagão possui o modelo das gramáticas filosóficas, de caráter lógico-racional, desenvolvidas nos séculos XVII e XVIII, e que predominaram até a primeira metade do século XIX, algumas adentrando a segunda metade do século. Os estudos gramaticais de base filosófica têm dois representantes portugueses que merecem destaque, que são Antonio José dos Reis Lobato, com sua *Arte da Grammatica da Língua Portugueza* de 1770, que foi encomendada pelo Marquês de Pombal, e foi adotada, pelo menos em Portugal, até mais de meados do século XIX, e Jerônimo Soares Barbosa, com a sua *Grammatica Philosophica da Língua Portugueza*, de 1822, que exerceu grande influência nos gramáticos portugueses e brasileiros da primeira metade do século XIX.

Na *Introdução* (p. 3), Martagão define gramática:

Grammatica é a arte que ensina a exprimir com acerto nossos pensamentos por palavras, quer fallando quer escrevendo.

Grammatica Portugueza é a arte que ensina a fallar, ler e escrever correctamente a língua portugueza.

Chama-se arte porque ensina os preceitos, e regras para bem ordenar a oração.

O uso da palavra arte, para definir a gramática, está no sentido dado por Aristóteles, na *Metafísica*, que é o de ofício, habilidade para se fazer algo. E este é o sentido usado na tradição greco-latina e nas gramáticas filosóficas dos séculos XVIII e XIX.

A gramática de Martagão é dividida em quatro partes: *Orthographia*, *Etymologia*, *Syntaxe e Prosódia*, à semelhança da gramática de Reis Lobato (1770), da de Frei Caneca (1819), da de Antônio Pereira Coruja (1835). Segundo Fávero, (2001, p. 65), essa divisão em quatro partes é herança da Idade Média, com Alexandre de Villedieu (*Doctrinale Puerorum*,

1200), que permaneceu até o século XVI, com Nebrija e João de Barros, e vai até as gramáticas do século XIX, pelo menos da primeira metade.

Assim diz Martagão:

Divide-se a grammatica em quatro partes, que são: *Orthographia*, *Etymologia*, *Syntaxe* e *Prosódia*.

Orthografia é a parte da grammatica que ensina a escrever com acerto.

Etymologia é a que ensina a conhecer a origem e a natureza das palavras e suas propriedades.

Syntaxe é a que ensina a compor a oração.

Prosodia é a que ensina a pronunciar com acerto.

As partes da oração, consideradas em quanto ao material chamam-se vocábulos, consideradas pelo que ellas significam, chamam-se palavras e são sete: Nome *Substantivo*, Nome *Adjectivo*, *Verbo*, *Preposição*, *Adverbio*, *Conjuncção* e *Interjeição*.(1) (p. 4)

Nota (1): O artigo e o particípio ficam compreendidos na classe dos adjectivos, o pronome na dos substantivos.

Parte 1

DA ORTHOGRAPHIA (p. 4)

Do que diz respeito à lettra

Lettra é a compreensão de um som indivisível.

Sobre as vogais e as consoantes.

[...]

A vogal *a* tem 2 sons, o 1º longo e forte, como *Más* (adjectivo); o 2º breve, como *Mas* (conjuncção)

As vogais *e* e *o*, tem 3 sons: 1º *longo e forte* ou aberto, como: *Fé*, *Dó*, 2º *longo e brando* ou fechado, como: *Mercê*, *Avô*; o 3º *mudo ou surdo*, *Mate*, *Cedo*.

Observe-se a relação letra – som, estabelecendo distinções de linguagem oral, nem sempre existentes, como a distinção *Más* (adjetivo) e o *Mas* (conjuncção); também a referência às vogais neutralizadas, nas sílabas átonas finais, em [i] e [u], de *Mate* e *Cedo*, como uma realização muda ou surda.

Da PONTUAÇÃO (P.8)

Os signaes da Pontuação são: Virgula (,) Ponto e Vírgula (;) Dous Pontos (:) Ponto final (.) Ponto de Interrogação (?) Ponto de admiração (!) Parenthesis () Risca de união (-) Apostrophe (‘)

Usa-se da Virgula para dividir as orações, como *Estuda, se queres aprender*. Para separar os sujeitos, os attributos e os complementos objectivos e a oração quando passam de um, e algumas vezes antes das conjunções, e sempre depois do vocativo.

[...]

O autor toma cada sinal de pontuação de per se e apresenta um exemplo de cada.

PARTE II DA ETYMOLOGIA (p. 10)

Do Nome Substantivo

Nome é toda palavra que significa as substancias, ou suas propriedades e qualidades.

O *nome* é ou *substantivo* ou *adjectivo*

Nome *Substantivo* é aquelle que exprime cousas que podem existir por si, como: homem, corpo.

O *Proprio* é aquelle que convem só a uma pessoa ou cousa, como: *Pedro, Brazil.*

O *Apellativo* é aquelle que convém a muitas pessoas ou cousas, como: *Homem, Cidade.*

P. 11- Dos apellativos uns são Augmentativos, outros Diminutivos, e outros Colletivos.

Observe-se que os substantivos e os adjetivos estão inseridos na categoria maior do nome. Fávero e Molina (2006, p. 76) esclarecem que os gramáticos gregos e latinos consideram o substantivo e o adjetivo uma subdivisão do nome, e que a distinção substantivo e adjetivo é devido à escolástica. É a divisão que vigora em nossas gramáticas contemporâneas. Mais recentemente, Perini, em seu livro, *Sofrendo a gramática* (1997), propõe que o substantivo e o adjetivo estejam na categoria dos nominais. Faz sentido essa classificação, considerando-se os processos de mudança pelas quais as palavras passam, migrando de uma classe para outra, mormente quando se consideram o substantivo e o adjetivo, havendo um grande trânsito entre eles. Características morfossintáticas e semântico-discursivas os aproximam.

DO NOME ADJECTIVO (P. 14)

Nome *Adjectivo* é aquelle que se ajunta ao substantivo para determinar ou mostrar alguma qualidade.

Os *Adjectivos* ou são *Determinativos* ou *Qualificativos*.

Os *Determinativos* são os que exprimem individualidades, como: os *Artigos* e os *Pronomes*.

P. 15- Os *Pronomes* são ou *Pessoais*, ou *Possessivos*, ou *Relativos* ou *Demonstrativos*.

Os *Pessoaes* são os que indicam pessoa, ou pessoas, como: Eu, Tu, Elle, Ella, para o singular; e Nós, Vos, Elles, Ellas, para o plural.

Os *Possessivos* são os que indicam a posse de alguma cousa, como: *Meu, Teu, Seu, Nosso, Vosso.*

Os *Relativos* são os que se referem á nomes antecedentes, como: Qual, Quem, Que, Cujo.

Os *Demonstrativos* são os que mostram uma pessoa ou cousa, como: Este, Esse, Aquelle, e os compostos Est'outro, Eppo'outro, Aquell'outro.

Quanto à categoria dos adjetivos, essa inclui os artigos e os pronomes. Não há uma definição de pronome. O pronome é considerado como adjetivo determinativo, e quando o autor

trata da formação do feminino, por exemplo, (p. 17), ele inclui os pronomes, ao lado dos adjetivos como: “[...] os acabados em *o* mudam o *o* para *a*, como *pequeno pequena*. Exceptuam-se *Judeu, Meu, Teu, Seu, Bom*, que fazem *Judia, Minha, Tua, Sua, Boa, Má*.” Segundo Fávero e Molina (2006, p. 77), “Nas primeiras classificações das partes da oração, o pronome não se distinguia do artigo. Apolônio Díscolo dizia que o pronome designava objetos cuja qualidade se expressava indiretamente”. Ainda segundo essas autoras, dos latinos, Prisciano se referia somente aos pessoais. Em muitas gramáticas do século XIX, como a de Carneiro Ribeiro (1881, p. 174), somente os pessoais são considerados pronomes propriamente ditos: “Vê-se, portanto, que só merecem o nome de pronomes os que os grammaticos denominão pessoaes, a que chamaremos simplesmente pronomes.”

PARTE III

DA SYNTAXE – p. 45

DA ORAÇÃO EM GERAL

Oração – uma ou mais palavras com que se afirma ou nega alguma cousa.

A oração consta de três termos, que são *Sujeito, Verbo e Atributo*

Sujeito- é a palavra a quem o verbo attribue uma ação ou qualidade como: *Pedro* (no exemplo): *Pedro é amante*. (16)

Verbo é a palavra que une o attributo ao sujeito, como: - *é* – no exemplo acima.

Atributo é a qualidade que se dá ao sujeito como *amante* – no mesmo exemplo (17)

Esta é uma forma bastante reduzida de tratar a oração. O exemplo dado é de predicado nominal; em Nota, há outras possibilidades de compor a oração, também colocada de forma bastante simplificada, Nota (16): o quê pode, morfologicamente, ser um o sujeito; na Nota (17), o complemento objetivo, exemplo de uma oração formada por verbo pleno.

Martagão trata, em seguida, do Período, da Syntaxe e da Regencia Regular, da Regencia Irregular pela Ellipse; Syntaxe de Concordancia Regular; Syntaxe de Concordancia irregular, pela Syllepse; Das Figuras da Syntaxe. O autor segue a tradição gramatical, identificada em Frei Caneca, por Fávero e Molina (2006, p. 78): Sánchez, na *Grammaire* de Port Royal, em Reis Lobato, em Moraes Silva e em Jerônimo Soares Barbosa. Martagão trata das seguintes figuras da sintaxe: elipse, silepse, pleonasma e hipérbato; segundo Fávero e Molina (p. 79) esta é a classificação de Sánchez, na *Minerva* (1714).

A gramática de Martagão possui 59 páginas. Embora dirigida ao ensino primário, verifica-se, pelos excertos selecionados, o tratamento metalinguístico dado ao estudo da língua. A simplificação não atenua o efeito da abordagem dada a outras gramáticas do período, de cunho filosófico, que são tomadas como modelo.

Passa-se a apresentar a gramática de Hilário Ribeiro, que é já das décadas finais do século XIX, na sua versão revista por Olavo Bilac, e publicada nos primeiros anos do século XX. Este é o exemplar que está disponível na Biblioteca Reitor Macedo Costa, da Universidade Federal da Bahia. Segue a folha de rosto.

Grammatica Elementar

E

Lições Progressivas de
Composição

Adotada nas escolas primarias da Capital Federal, e nas de S. Paulo, Paraná, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e outras.

Premiada pelo Jury da exposição pedagogica do Rio de Janeiro em 1883, e classificada em 1º lugar

NOVA EDIÇÃO REVISTA

Por

OLAVO BILAC

H. GARNIER, LIVREIRO-EDITOR

71, Rua do Ouvidor, 71

Rio de Janeiro

6, Rue des Saints-Pères, 6

Paris

(H. GARNIER, LIVREIRO-EDITOR, 6, Rue des Saints-Pères, 354.8.1907) Página final

O revisor d'esta Grammatica Elementar de Hilário Ribeiro não alterou o plano do livro. Augmentou apenas o numero dos exemplos, dos exercicios e modelos, e completou algumas lições que lhe pareceram deficientes.

O. B.

Seguem alguns excertos, a título de observação, do tratamento de alguns fatos gramaticais.

Lição II

Adjectivo

Quando dizemos:

Casa grande, bom menino, luz fraca, lição fácil, flor cheirosa dizem-se Adjetivos Qualificativos, porque designam Qualidades que convêm aos nomes a que se referem.

Quando dizemos:

Meu livro, tua casa, este papel, quatro cavallos, nosso pae – as palavras *meu, teu, este, quatro, nosso* dizem-se Adjetivos determinativos, porque particularisam os nomes a que se juntam. (P.25)

As palavras, que attribuem qualidades aos substantivos ou particularisam o objecto

por elles designados, chamam-se ADJECTIVOS. (P. 26)

Observação

Conhece-se que uma palavra é adjectivo quando se lhe pode ajuntar pessoa ou cousa.

Assim *bom, amável, feio* são adjectivos, porque podemos dizer pessoa *amável, cousa feia*, etc.

Observe-se que, na gramática de Hilário Ribeiro, os pronomes fazem parte dos adjectivos determinativos, à semelhança do que ocorre na gramática de Martagão, seguindo uma tradição das gramáticas filosóficas. Apenas destaca-se o carácter mais didático de abordagem gramatical do manual de Ribeiro. Seguem alguns exercícios, de aplicação do conceito de substantivo e de adjectivo.

Exercicio XXVIII

O *alumno* indicará os substantivos e os adjectivos qualificativos:

Bom menino – Casa grande – Este chapéu – Teu pae – Livro útil – Homem honesto – Valente soldado – Laranja doce – Luz fraca – Este livro – Tua casa – Minha prima [...] (p. 26)

Exercicio XXXI

O *alumno* copiará a seguinte fabula e sublinhará com um traço o substantivo e com dois traços os Adjectivos Qualificativos. (Fábula: A raposa e as uvas”)

Exercicio XXXIII

Copiar e sublinhar os adjectivos qualificativos (Dois textos “A abelha”; “A borboleta” – uso do Tu, te, vós) (p.28)

(P. 29, outros exercícios)

Divisão do adjectivo determinativo (p. 41)

Possessivos, Demonstrativos, Numeraes, Indefinidos.

(Ribeiro discrimina esses adjectivos e apresenta exercícios).

P. 70 - Pronomes – Lição IX

As palavras que representam as pessoas gramaticais, chamam-se pronomes pessoais

(Ribeiro discrimina os pronomes pessoais, acrescentando os oblíquos.)

[...]

Distingue o adjectivo do pronome: “São adjectivos quando estão juntos aos substantivos, e pronomes quando substituem os nomes e acompanham os verbos” (p.72).

Como em muitas gramáticas filosóficas, os pronomes, excetuando os pessoais, são classificados como adjectivos determinativos. Apenas os pessoais são considerados pronomes. Como já foi observado, existe na gramática de Ribeiro um tratamento mais didático para estudo dos fatos gramaticais, com a série de exercícios propostos. Outrossim, observa-se um estudo

descontextualizado dos fatos gramaticais, exercícios com palavras soltas, e, mesmo quando o texto é utilizado, é para serem reconhecidas classes gramaticais. Esse tipo de tratamento dado aos estudos gramaticais, voltados para aprendizagem da língua na escola, continuou no século XX, e mesmo no século XXI, apesar do avanço dos estudos linguísticos, e das mudanças do ponto de vista didático- pedagógico para o ensino de língua portuguesa.

5. Considerações finais

O Estado sempre esteve ligado à Igreja do século XVI ao século XIX, considerando-se Portugal e sua colônia brasileira. E os manuais didáticos refletem essa ligação, haja vista as cartinhas ou cartilhas, os manuais de caligrafia, os livros manuscritos, os livros de cunho ideológico-moral, os catecismos. Embora essa tradição tenha chegado até os inícios do século XX, os manuais didáticos evoluíram com o tempo, com a mudança na sociedade, acompanhando as transformações advindas do desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

A grande maioria dos livros de leitura e gramáticas, que circulou na Província da Bahia, era de divulgação nacional. Os estudos de Batista, Galvão, Tambara, e de tantos outros, que se debruçaram sobre os manuais didáticos usados no século XIX, confirmam a presença dos mesmos títulos, que tiveram circulação nas províncias. Na Bahia, observa-se, além dos títulos nacionais, também produções locais. Algumas, como a obra didática de Abílio César Borges, o Barão de Macahubas, saiu dos limites da província, sendo adotada nacionalmente.

Quanto às gramáticas analisadas, a de Martagão reproduz o modelo das gramáticas do século XVIII, de natureza filosófica. Trata a língua como expressão do pensamento e fora dos contextos de uso. Dirigida ao ensino primário, é reduzida na abordagem do conteúdo, mas mantém o tratamento metalinguístico, tornando difícil a apreensão, pelo jovem aprendiz, da dinâmica da língua em uso, dos seus processos de variação e mudança.

A gramática de Hilário Ribeiro, também, mantém a tradição das gramáticas filosóficas, mas os exercícios elaborados, a partir da apresentação de cada categoria gramatical, se tornam uma forma mais didática de apresentação dos conteúdos gramaticais. Há o uso da metalinguagem, e os textos utilizados são apenas para reconhecimento das categorias gramaticais, sem identificação das questões discursivas, produtoras de sentido. É para copiar e para sublinhar. Essa prática pedagógica de lidar com a língua e o texto adentra o século XX.

Referências Bibliográficas

BATISTA, A. A. G. **Livros de leitura manuscrita**: elementos para a história de um manual escolar. Comunicação oral apresentada no XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Salvador/Ba, 2002.

BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. de O.; KLINKE, K. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). **Revista brasileira de educação**. 2002. N. 20.

CHARTIER, R. **Poivis de l'écrit et manières de lire**. 2013. Disponível em http://lelecteurlooeuvre.boocs.ch/read.php?id=100_1. Acesso em 20 out. 2015.

FÁVERO, L. L., MOLINA, M. A. G. **As concepções linguísticas no século XIX**: a gramática no Brasil. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

FONSECA, T. N. de L. **Letras, ofícios e bons costumes**: civilidade, ordem e sociabilidade na América portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GALVÃO, A. M. de O. História das culturas do escrito: tendências e possibilidades de pesquisa. In MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (orgs.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. P.218 – 248.

HUE, S. M. **Diálogos em defesa e louvor da língua portuguesa**. Edição, introdução e notas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

MARQUILHAS, R. **A faculdade das letras**: leitura e escrita em Portugal no século XVII. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2000.

MARTAGÃO, B. **Compendio rudimental de grammatica da lingua portuguesa**. 2 ed. Salvador- Ba. Typ. Gama & Filho, 1880.

MATTOS E SILVA, R. V. Reconfigurações socioculturais e linguísticas no Portugal de quinhentos em comparação com o período arcaico. In MATTOS e SILVA, R. V.; MACHADO FILHO, A. V. (orgs.). **O português quinhentista**: estudos linguísticos. Salvador: EDUFBA; Feira de Santana: UEFS, 2002.

MATTOS E SILVA, R. V. A língua e a fé: origens da escolarização em língua portuguesa no império luso. **Filologia e linguística portuguesa**. N. 6. São Paulo: Humanitas, 2004. P. 281-295.

NUNES, A. A. (2004). Educação liberal centralizadora na Bahia sob Pedro I (1822-1830). **Gestão em ação** v. 7 n° 1, p. 51-63, jan/abr.

PERINI, M. A. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 1997.

RIBEIRO, E. C. **Grammatica portuguesa philosophica**. Bahia: Imprensa Economica, 1881.

RIBEIRO, E. C. **Serões grammaticaes ou nova grammatica portugueza**. Bahia: Imprensa Popular, 1890.

RIBEIRO, H. **Grammatica elementar e lições progressivas de composição**. Rio de Janeiro; Paris: H. Garnier, Livreiro-Editor, 1909 [1880].

SOARES, Português na escola: história de uma disciplina curricular. In BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SOUZA, A. W. S. Manuais de caligrafia no Brasil do século XVIII: caminhos e concepções do desenho. In TRINCHÃO, G. M. C. (org.). **Do desenho das belas letras à livre expressão no desenho da escrita**. Salvador: EDUFBA, 2012.

SOUZA, E. H. P. M. de. A língua e a escola na Bahia no século XIX: um olhar sobre materiais didáticos. In LOBO, T. *et al.* (Orgs.). **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias**. Salvador: EDUFBA, 2012.

TAMBARA, E. Trajetórias e natureza do livro didático nas escolas de ensino primário no século XIX no Brasil. **História da educação**. Pelotas: ASPHE/FaE/UFPel., 2002. p. 25-52.

Fontes

APEB. Fundo Instrução Pública. Maço: 1039. Presidência da Província Instrução Pública. Compendios Didacticos, 1868-1876.

APEB. Catálogo Arquivos Coloniais e Provinciais. Inventário dos documentos da província. Outros Fundos. 3ª Parte. Instrução Pública. Série Educação. Documento nº 6051, Relatórios da Diretoria Geral dos Estudos e Presidência da Província, p. 70.

APEB. Livro de lançamento de entrada e saída de livros fornecidos as escholas publicas. 1880. Catálogo Arquivos Coloniais e Provinciais. Inventário dos Documentos da Província. Outros Fundos - 3a. Parte. Instrução pública. série Educação. Código de registro: 6566-1.

Falla que recitou o presidente da provincia da Bahia, o dezembargador conselheiro Francisco Gonçalves Martins, na abertura da Assembléa Provincial da mesma provincial no 1º de março de 1851. Bahia, Typ. Constitucional de Vicente Ribeiro Moreira, 1851. Disponível em www.apps.crl.edu/brazil/provincial/bahia. Acesso em 20 out. 2015.

Falla com que o exm. sr. comendador Antonio Candido da Cruz Machado abriu a 1ª sessão da vigésima legislatura da Assembléa Legislativa Provincial, no dia 1º de março de 1874. Bahia Typ. do Correio da Bahia, 1874. Disponível em www.apps.crl.edu/brazil/provincial/bahia. Acesso em 21 out. 2015.

Relatório com que o excelentíssimo senhor dr. Venâncio José de Oliveira Lisboa, abriu a 2ª sessão da 20ª legislatura da Assembléa Legislativa Provincial no dia 1º de março de 1875. Typ. do Jornal da Bahia, 1875. Disponível em www.apps.crl.edu/brazil/provincial/bahia. Acesso em 21 out. 2015.

Relatório com que o excelentíssimo senhor presidente da província, dr. Luiz Antonio da Silva Nunes, abriu a sessão da Assembléa Legislativa Provincial no dia 1º de maio de 1876. Bahia Typ. do Correio da Bahia, 1876. Disponível em www.apps.crl.edu/brazil/provincial/bahia. Acesso em 21 out. 2015.

O berço francês na nossa educação: do projeto do Colégio Pedro II ao *Bac-ENEM*

The French cradle in the building of our education: the Colégio Pedro II project to *Bac-ENEM*

Cynthia Agra de Brito Neves*

RESUMO: Este artigo tem por finalidade refletir sobre as raízes e os vínculos transversais do Brasil com a França a partir da investigação das heranças e influências da pedagogia francesa na formação do nosso ensino secundário, sobretudo em meados do século XIX, quando o Colégio Pedro II, a escola modelo, era referência nacional e importava currículos e programas de estudos dos *lycées* franceses. Almeida (2000), Doria (1997), Santos (2003), Vechia e Cavazotti *et al* (2003) e, principalmente, Razzini (2000) foram contribuições preciosas para constatar o papel das ideias libertárias e literárias dessa pedagogia na excelência desse Colégio no período do Império à República no Brasil. A pesquisa histórica instigou o nascimento de uma nova hipótese: nossa educação ainda teria, em pleno século XXI, alguma influência/herança do modelo francês? Eis então a motivação para continuar a investigação na atualidade, dessa vez, *in loco*, contrastando os currículos oficiais de ambos os países e, principalmente, as avaliações nacionais: o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) brasileiro e o *Baccalauréat* francês (conhecido como *bac*).

PALAVRAS-CHAVE: Educação francesa no Brasil. Colégio Pedro II. *Bac-ENEM*.

ABSTRACT: This article aims at reflecting upon the roots and crossed ties connecting Brazil to France. It starts from the investigation of legacies and influences of French pedagogy in the formation of our secondary education, especially in the mid-nineteenth century, when the model school and national reference Colégio Pedro II used to import both curricula and syllabuses from French *lycées*. Authors such as Almeida (2000), Doria (1997), Santos (2003), Vechia and Cavazotti *et al* (2003), and especially, Razzini (2000) were fundamental to verifying the role of libertarian and literary ideas of such pedagogy in the excellence of the referred school from Monarchy to Republic. The historical research roused a new hypothesis: would the 21st century Brazilian education still preserve any legacies or influences from the French pedagogical model? That is the motivation to continue the research at the present time, now contrasting *in loco* not just the official curricula of both countries, but also and especially their national assessments: the Brazilian National Assessment of Secondary Education (ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio) and the French *Baccalauréat* (known as *bac*).

KEYWORDS: French education in Brazil. Colégio Pedro II. *Bac-ENEM*.

1. Introdução

Ao tomar conhecimento de que na França os alunos do ensino médio fazem um exame nacional chamado de *Baccalauréat* (o *bac*), cogitei a possibilidade de que nosso Exame

* Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Nacional do Ensino Médio (o ENEM) talvez tivesse sido elaborado seguindo o modelo francês. Não foi o que constatei quando estive na França, em 2011, pesquisando, *in loco*, o ensino de língua e literatura maternas nos *lycées* Champollion e Marie Curie, ambos na cidade de Grenoble, na região de Rhône-Alpes.

Tal hipótese, contudo, aguçou minha curiosidade e então passei a pesquisar raízes e vínculos históricos entre a pedagogia francesa e a nossa educação. Foi quando me deparei com o Colégio Pedro II, a escola modelo, referência em todo o Brasil do século XIX e início do século XX, a qual importava currículos e programas de estudos diretamente dos *lycées* franceses, além de compêndios de edições francesas, obras traduzidas ou não para o português, em todas as disciplinas.

De fato, a influência francesa adentra o território nacional no século XIX, mais precisamente no Segundo Império (1840-1889), e se mantém nos primeiros anos de República ainda atuante nos currículos escolares brasileiros. Entretanto, antes dessa herança, Joaquim Brasil Fontes (1999) nos situa historicamente ao contextualizar que nossa pedagogia descende da educação na Antiguidade Clássica, a qual sofreu uma reformulação definitiva nos primeiros séculos da Idade Média e chegou ao Brasil através da Companhia de Jesus, quando a doutrina das *sete artes liberais*¹ foi ensinada a índios e colonos pelos jesuítas que se instalaram em nosso país. O salto histórico é grande, atravessa séculos, mas é importante registrar que a educação em nossa pátria colonial (1530-1822) se calcou pela tradição da educação antiga.

Fontes (1999) estabelece o paralelo educacional entre Europa e Brasil a partir do século XVI, quando as escolas foram criadas nestas terras em pleno Renascimento europeu. Em 1549, enquanto na França um texto exemplar equiparava a língua vernácula ao grego e ao latim, instaurando assim o programa revolucionário do humanismo renascentista, na Bahia de Todos os Santos desembarcavam, na frota do primeiro governador geral do Brasil, seis missionários

¹ Henri-Irénée Marrou (1990) define *artes liberais* (no grego helenístico “educação vulgar, corrente, comumente transmitida”) como uma espécie de “cultura geral” que reúne o teor de toda educação, secundária e superior, escolar e pessoal; ou mesmo como cultura de base, a propedêutica. As *artes liberais* devem preparar o espírito para receber formas superiores do ensino e da cultura, o programa ideal do ensino secundário. Como “cultura geral”, o termo *artes liberais* estendeu-se a medicina, arquitetura, direito, desenho, arte militar, dentre outras (o número varia conforme os autores). No entanto, a essência de seu programa permaneceu sempre constituída pelo conjunto das *sete artes liberais*, cuja tradição escolar da baixa Antiguidade foi herdada pela Idade Média e cuja lista foi encerrada em meados do século I a. C., a qual compreendia, além das três artes literárias, o *Trivium* (gramática, retórica e dialética) e as disciplinas matemáticas do *Quadrivium* (geometria, aritmética, astronomia e teoria musical).

jesuítas, os quais se tornaram os nossos primeiros professores de gramática e letras, chefiados pelo Padre Manuel da Nóbrega.

Por ocasião de nosso “descobrimento” pela empresa da coroa portuguesa, que tinha a seu serviço a Companhia de Jesus, os jesuítas-professores vieram ocupar o solo brasileiro e pôr em prática a política colonizadora do rei Dom João III, cujo objetivo era, além de povoar a nova terra, ensinar a fé católica à gente que aqui habitava, ou seja, aos índios pagãos. Esse era o projeto político-pedagógico da Contrarreforma, definido pela Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola em 1534. Uma empresa que tinha a função de resgatar o espírito medieval das cruzadas, combater as três Igrejas nascidas da Reforma Protestante (a luterana, a calvinista e a anglicana), agindo, nesse sentido, contra a corrente, ou seja, de forma antirrenascentista.

A pesquisa de Fontes (1999) sobre a formação das escolas brasileiras e de seus primeiros currículos pedagógicos mostra-nos a semelhança da educação colonial com a da Grécia e Roma antigas. Foi com o nome de *Retórica e Poética* que o ensino da literatura entrou na escola brasileira. Nela, a gramática medieval, bem como os estudos propostos pelos jesuítas, ignoravam e censuravam as “línguas vulgares”, instrumento real de comunicação, o que só se modificou no século XIX, quando os românticos criaram o *idioma pátrio*, elaborado a partir da recém-inaugurada literatura nacional.

Mais tarde, contudo, as escolas públicas expulsaram dos currículos o ensino da Retórica, por motivo possível de se deduzir: tratava-se de uma disciplina que ensinava uma técnica privilegiada de domínio de linguagem, ensinava a arte de manusear as palavras a fim de persuadir, portanto, tinha força política, uma vez que a palavra é instrumento de poder. Era, pois, uma *tekhne* que interessava somente às classes dirigentes, assegurando-lhes a propriedade da linguagem, a manutenção das instituições e a cristalização do sistema. A Retórica se esgotou, foi “assassinada” pela cultura burguesa do século XIX e expulsa dos currículos europeus.

Os primeiros passos franceses na educação em território nacional foram dados graças ao Marquês de Pombal (1699-1782), que, nomeado déspota esclarecido pelo rei D. José I (1750-1777), realizou inúmeras reformas com a finalidade de modernizar Portugal e suas respectivas colônias. Segundo Eugênio dos Santos (2003), o Marquês de Pombal, que governou a nação portuguesa entre 1755 e 1777, “transformou-se em uma espécie de paradigma de uma época em mudança rápida, de rosto visível de um Estado que, a todo custo, tentava incorporar os efeitos das Luzes (da Boa Razão)” (2003, p. 75) que, por sua vez, abalaram os fundamentos da sociedade tradicional portuguesa.

A adoção dos novos valores vinha dos Iluministas, mas às vezes se impunha à custa de violências, embora em nome da Razão e dos Direitos do Estado – eis o “paradoxo do iluminismo” – assinala Santos (2003). É indiscutível, contudo, que o déspota esclarecido marcou, de forma definitiva, a segunda metade do século XVIII luso-brasileiro, ao combinar a monarquia absolutista com o racionalismo iluminista.

O Marquês de Pombal pôs em prática um vasto programa de reformas: política, econômica, religiosa e educacional. Esta última é a que mais nos interessa aqui: expulsou os jesuítas de Portugal e de suas colônias (logo, Brasil), acabando com o monopólio do ensino jesuítico (1759) e, segundo Santos (2003), dando início a um processo de laicização e estatização dos seus conteúdos, agentes e instituições. O despotismo esclarecido adotou também a política de intervenção direta no sistema cultural por meio da censura do Estado. Isto é, a censura, outrora religiosa, foi substituída pela Real Mesa Censória, de 1768. O déspota renovou a educação portuguesa, e por extensão brasileira, tornando-a progressista, liberta do controle da Igreja e com base no princípio iluminista de que a Razão é a fonte de todo o conhecimento e sabedoria.

Luís Antônio Verney, com seu *Verdadeiro método de estudar* (1746), e Ribeiro Sanches, colaborador da *Enciclopédia* de D'Alembert, foram professores contratados do “estrangeiro” para reformar a educação nos campos da escrita, línguas, humanidades (retórica, poesia e história), ciências (aritmética, geometria, álgebra, óptica etc.), dança e esporte. Tais renovações, cultural e educacional, contribuíram para a substituição da influência espanhola em território luso pelas influências francesa, italiana, inglesa e alemã. Sobretudo a primeira, visto que professores iluministas franceses foram contratados para ocupar cadeiras nas universidades de Portugal. Estatisticamente, contudo, a expulsão dos jesuítas do ensino (1759) motivou uma baixa no número de alunos que chegavam à universidade portuguesa.

No Brasil, com a expulsão da Companhia de Jesus das Colônias pelo Marquês de Pombal, em 1759, o país ficou com seu sistema de ensino desmantelado, pois não havia outro sistema de educação secundária e pública, uma vez que as escolas jesuíticas e o seu método de ensino foram extintos. Assim, durante a segunda metade do século XVIII até as primeiras décadas do século XIX, permaneceu um vácuo no ensino secundário brasileiro, o qual foi preenchido com cursos independentes chamados de “aulas régias” – contextualizam-nos Maria de Lourdes Haidar (1972), Escragnolle Doria (1997), Maria Auxiliadora Cavazotti (2003), Ariclê Vechia (2003), Karl Lorenz (2003), Etelvina Trindade (2003) e Roseli Boschilia (2003).

As “aulas régias” eram de: Gramática Portuguesa, Latim, Grego, Francês, Retórica e Poética, Filosofia, História, Geografia, Aritmética e Geometria. Cada curso era ministrado por um professor e financiado pelo governo central. Essas aulas foram introduzidas pela Ordem Régia em 1772, entretanto, a fiscalização a essas atividades educativas só se iniciou efetivamente a partir de 1779.

Após a reforma pombalina, foi difícil o governo português arranjar professores qualificados para atender os alunos da Colônia. Desse modo, como podemos constatar nos autores supracitados, a Coroa estabeleceu uma política educacional voltada para o ensino primário, em detrimento do ensino secundário, que continuou contando com o trabalho de religiosos de outras congregações, principalmente capelães rurais que haviam recebido educação jesuítica.

Somente no início do século XIX, com a vinda da Família Real para o Brasil (1808), é que ocorreram algumas mudanças significativas no setor educacional brasileiro, como a criação dos primeiros estabelecimentos oficiais de ensino secundário e das primeiras faculdades durante o Segundo Império (1840-1889). Mesmo assim, a educação nacional continuou precária e elitista em contraste com outros países da América Latina – reconhece Boschilia (2003).

Com a independência do Brasil (1822), foram criadas escolas públicas e particulares nas províncias de Pernambuco, Rio Grande do Norte, Paraíba e Bahia. Esses estabelecimentos foram chamados de *Liceus*² e eram neles que funcionavam as aulas avulsas, independentes umas das outras e sem qualquer tipo de coordenação pedagógica.

No período Regencial é que se começa a discutir a necessidade de se estabelecer uma educação nacional, e é nesse contexto que, em 1834, chega às províncias o Ato Adicional que delegou a elas a responsabilidade de promover o ensino primário e secundário. Coube à União a administração e a promoção do ensino superior no Império e o ensino em geral na sede da Corte – explicam-nos Cavazotti (2003) e Vechia (2003).

2. Pressupostos teóricos

Em 1837, a Assembleia Legislativa aprovou o projeto de criação de uma escola secundária, a qual seria mantida pelo governo imperial, na capital do país. A autoria do projeto deve-se ao Ministro interino do Império, Bernardo Pereira de Vasconcelos, que fundou, em 2

² O nome é uma tradução aportuguesada do *Lycée* francês, a escola secundária na França.

de dezembro de 1837, o Imperial Colégio Pedro II. Esse ministro consultou os estatutos das escolas secundárias da Prússia, Holanda, Alemanha e França e escolheu o modelo francês, julgado como melhor tipo de instituição à época, como nos esclarece Doria (1997). Assim sendo, o Regulamento nº 8 de 31 de janeiro de 1838 aprovou os Estatutos do Imperial Colégio Pedro II, os quais foram organizados com base nos estatutos dos liceus franceses, com algumas adaptações necessárias, mas também muitas cópias literais das disposições.

Durante todo o período imperial, continuam Cavazotti (2003) e Vechia (2003), os demais liceus e colégios, públicos ou particulares, de todas as províncias, foram levados a adequar seus planos de estudos e programas de ensino àqueles do Colégio Pedro II. A partir de 1854, a hegemonia do colégio modelo só aumentou, quando os exames preparatórios, os quais garantiam o ingresso no ensino superior, passaram a ser realizados seguindo os programas curriculares do Pedro II. Essa foi a maneira encontrada para padronizar o ensino secundário em todo o país do Império.

No período republicano, a influência do Colégio continuou, já que toda e qualquer instituição de ensino que desejasse ter os privilégios do referido Pedro II deveriam adotar currículos e programas iguais ou semelhantes ao da escola padrão e submeter-se à fiscalização do poder central. Pretendia-se, dessa forma, manter a qualidade do ensino secundário por meio dessa padronização. O *status* do Colégio Pedro II se manteve até meados do século XX, conforme registra Márcia de Paula Gregório Razzini (2000), que documentou de maneira brilhante em sua tese a história do ensino das disciplinas de português e de literatura na escola secundária brasileira, tomando como escola modelo o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, durante o período que vai de 1838 até a Lei 5.692 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971.

A pesquisa pretendia, a princípio modestamente, analisar a *Antologia Nacional* (1895-1969) de Fausto Barreto e Carlos de Laet, adotada oficialmente pelos colégios tradicionais do Rio de Janeiro, então capital do Brasil (até 1960): o Colégio Militar, a Escola Normal do Distrito Federal e, sobretudo, o Colégio Pedro II – instituição modelo durante décadas, responsável pela formação de nomes como Joaquim Manuel de Macedo, Manuel Bandeira e Pedro Nava.

Entretanto, Razzini (2000) nos presenteia ampliando a sua pesquisa e nos oferecendo um panorama dos currículos e dos programas de ensino que circularam pelo Colégio Pedro II de 1838 a 1971, modelo da educação brasileira do Império à República. A autora reforça o que já foi dito anteriormente: que nossa pedagogia, desde os tempos da colonização, seguia o

modelo europeu de ensino-aprendizagem: do jesuíta português, passamos para o modelo francês e depois inglês de ensino, sendo o modelo francês o que nos interessa aqui.

Dentre as importações culturais, o modelo francês foi o que mais exerceu grande fascínio entre nós durante todo o século XIX até metade do século XX. Razzini (2000) destaca que

A França se fez presente desde o financiamento, por D. João VI, da “missão artística francesa”, no início do século XIX, passando pela fundação de instituições nela inspiradas, como o Colégio Pedro II (1837), o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838), a Academia Brasileira de Letras (1897), além dos salões, clubes, teatros, associações, até a disseminação do consumo de bens importados, tais como, arquitetura, decoração, companhias teatrais (e *cocotes*), moda, culinária, além, é claro, de muito material impresso (folhetins, romances, compêndios, etc.) (2000, p.23)

Para a autora, a própria fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFLCH), em 1937, na recém-criada Universidade de São Paulo (USP), era mais uma importação da “missão francesa”, com professores como Lévi-Strauss e Roger Bastide, que davam aulas em francês. Quanto às Letras, continua, dois fatos importantes ainda nos relacionam com a França: o primeiro crítico que influenciou nossa literatura, em 1826, foi o francês Ferdinand Denis, e o Romantismo, nosso primeiro movimento literário genuinamente nacionalista, surgiu em Paris, com o grupo da Revista Niterói (1836). Essa influência também nos chegava através de Portugal, nas traduções portuguesas de obras francesas e na preferência pela cultura francófila, além da forte presença de editores franceses no Brasil. Éramos uma sociedade escravista e agrária, sinônimo de atraso e barbárie na visão eurocêntrica, mas, importávamos bens culturais e modelos europeus, criando nos trópicos uma “elite civilizada e culta”.

Em sua pesquisa, Razzini (2000) aponta três tipos de cursos superiores no Brasil do século XIX: os militares (marinha e exército), os seminários episcopais (carreira eclesiástica) e os cursos das carreiras liberais (Direito e Medicina gozavam de maior prestígio). Todos realizavam exames seletivos para ingresso, havia cursos de preparação para os candidatos e as instituições eram mantidas pelo poder público central.

Foi no bojo dessas exigências que nasceram as escolas secundárias no Brasil: para atender aos cursos superiores. No século XIX, o curso era “anexo” às faculdades de Direito; mais tarde, a demanda dos cursos superiores foi aumentando e surgiram colégios, liceus, ginásios, ateneus etc., juntamente com seus aparatos pedagógicos: corpo docente, currículos,

livros didáticos etc. Interessante notar o movimento “de cima para baixo”, ou seja, é a demanda dos cursos superiores que exige a criação dos cursos secundários no Brasil.

E é dentro desse contexto do século XIX que surge o Imperial Colégio Pedro II, fundado em 1837, tal qual registra José Ricardo Almeida (2000)

(...) o Seminário de São Joaquim fora convertido em escola profissional. (...) foi transformado, pelo decreto de 02 de dezembro de 1837, em uma espécie de Faculdade de Letras, sob o nome de D. Pedro II. O edifício foi restaurado e disposto para receber 100 alunos, mediante um preço módico para pensão. Os cursos foram constituídos e divididos em cadeiras de Latim, Grego, Francês, Inglês, Retórica e Poética, Geografia, História, Filosofia, Zoologia, Mineralogia, Botânica, Física, Aritmética, Álgebra, Geometria e Astronomia. (ALMEIDA, 2000, p. 79).

O decreto é datado de 02 de dezembro de 1837, já que o Colégio Pedro II foi fundado na Corte pelo Governo Regencial, porém, foi inaugurado em cerimônia solene em 25 de março de 1838, após as reformas no Seminário de São Joaquim, sob responsabilidade do arquiteto Grandjean de Montigny – acrescenta Razzini (2000). O Colégio Pedro II foi ancorado inicialmente nos regulamentos dos colégios da França e era um colégio independente dos “exames preparatórios”, pois seu diploma de “Bacharel em Letras” dava direito ao ingresso em qualquer faculdade do Império, mas a conclusão do ensino secundário não era pré-requisito para entrar nas escolas superiores, como acontecia na Europa.

Como se pode depreender do que foi levantado até este ponto, as escolas secundárias brasileiras cumpriam a mera função de cursos especializados no treinamento de candidatos para os tais exames preparatórios, função essa que seria mais tarde exercida pelas escolas particulares, com maior eficácia e em menor tempo, o que promoveu uma evasão de grande contingente de alunos das instituições públicas para as privadas. Vê-se, pois, que o movimento ressoa ainda hoje em nosso sistema educacional, uma vez que a procura pelo ensino secundário privado no Brasil continua sendo uma maneira de a elite garantir, via de regra, o sucesso nos exames preparatórios atuais e o ingresso nas universidades do país.

Ainda em se tratando de refletir sobre o ensino médio brasileiro hoje, é interessante questionar se a organização de seus currículos se dá (como outrora ou desde sempre!) em função dos exames preparatórios nacionais (os vestibulares e o ENEM) que garantem o ingresso nas universidades públicas ou privadas do país, ou se, ao contrário, são os exames nacionais e os vestibulares que ditam como devem se organizar os currículos do ensino médio e seus efeitos nas dinâmicas em sala de aula, que se moldam para atender a essas exigências. Eis a provocação.

“Mudam-se os tempos, [mas não] mudam-se as vontades” – ressoa ainda o verso camoniano, se me permitem a licença poética.

Até 1854, os exames preparatórios eram feitos pela faculdade escolhida – explica-nos Razzini (2000) – até que foram criadas as *Bancas de Exames Preparatórios*, que habilitavam o candidato a qualquer curso superior, tomando por base os compêndios e programas curriculares adotados pelo ensino oficial, entenda-se, pelo Colégio Pedro II, escola modelo. Já em 1856, o *Regulamento das Aulas Preparatórias das Faculdades de Direito* impôs também os mesmos compêndios e programas adotados pelo governo para a instrução secundária na Corte, dando início à centralização e à padronização do curso secundário e dos exames preparatórios.

Nas províncias onde não havia faculdades, para facilitar o acesso aos cursos superiores, foram criados, em 1873, exames preparatórios, esclarece Razzini (2000), explicando que essa medida contribuiu para desmoralizar os exames nas províncias, onde os certificados de aprovação eram facilmente conseguidos graças a fraudes³, e para, consagrar os estudos secundários em etapas, por matéria, frequência livre, como no Colégio Pedro II a partir de 1878.

Na última década do Império, mais especificamente em 1886, há um salto importante para o ensino de Língua Materna. As novas instruções que regulavam os exames preparatórios decretaram que a realização das provas das demais disciplinas devia condicionar-se à aprovação em português. “Minha pátria é minha língua”⁴ – enfim, a merecida importância dada à aprendizagem da nossa língua. Razzini (2000) comenta ainda que havia um esforço para centralizar e uniformizar os preparatórios com a oficialização de regulamentos e programas para manter o bom nível nacional a partir do Colégio Pedro II, no entanto, a aplicação dos exames nas províncias não surtia o efeito desejado, pois não havia supervisão da Corte nem infraestrutura eficiente.

³ Um breve comentário: as fraudes, de fato, visam desmoralizar todo e qualquer exame. Dá para entender por que a mídia mal intencionada no Brasil vibra tanto ao anunciar supostas fraudes no nosso ENEM. Todo e qualquer assunto relacionado ao exame é, todo ano, motivo de especulação e crítica negativa por parte da imprensa, que, por sua vez, tem como alvo o governo federal responsável por ampliar a importância desse exame nacional (em 2004) para ingresso nas universidades no Brasil. Não argumento em defesa da fraude, que fique claro, mas é inquestionável a intenção política por trás desses (v)exames. Observei o mesmo na França, com relação ao Baccalauréat, em 2011 – logo, ano de eleição – quando o exame foi acusado de fraude e ocupou a mídia francesa, que alardeava a “crise no *bac*”. O motivo foi que um dos exercícios de matemática reservados às séries *S* (*scientifiques*) vazou pela internet, beneficiando alguns alunos. A prova não foi anulada, o que fez com que 165.000 candidatos se sentissem lesados. O Ministério da Educação francesa, no entanto, abriu uma sindicância para apurar a fraude.

⁴ Tomo emprestado o verso da canção-poema *Língua*, de autoria de Caetano Veloso.

Hoje, sabemos, são as universidades que preparam e corrigem seus exames vestibulares, o que pode perfeitamente ser questionado quando se trata de uma universidade pública. Por isso defendo não apenas a implantação, como também a consolidação do ENEM, um exame nacional que visa ao ingresso dos alunos concluintes do ensino médio nas universidades públicas federais de todo o país. Um processo seletivo único para todo o Brasil parece-me mais justo que alguns vestibulares nacionais e de muitas faculdades particulares.

Em 1911, o ministro Rivadávia Correia promulgou a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República instituindo o “exame vestibular” aos estabelecimentos das faculdades e não mais às escolas secundárias. Entretanto, durante o Segundo Reinado e na República Velha eram os colégios e os liceus que ofereciam a infraestrutura necessária (local dos exames, docentes examinadores, supervisão dos diretores, inspetores da instrução pública ou algum representante do governo) para a realização dos exames preparatórios. Ser nomeado examinador dos preparatórios, relata-nos ainda Razzini (2000), era sinônimo de *status*, e muitas vezes garantia sucesso financeiro, além da possibilidade de ser convidado a compor o corpo docente do Colégio Pedro II, o que significava ter o poder de determinar o programa curricular e os compêndios a serem adotados nesse colégio e, por extensão, nos exames preparatórios.

Depois da Proclamação da República (1889), essa hegemonia só aumentou, como já pontuaram Vechia (2003) e Cavazotti (2003) citadas antes, porém agora, enfatiza Razzini (2000, p. 28): “O currículo e os compêndios adotados pelo Colégio Pedro II converteram-se em referência dos decretos que regulamentavam os exames preparatórios e o ensino secundário nacional”; e mais, “qualquer análise do curso secundário referente a esta época, passa pelos programas e compêndios adotados pelo Colégio Pedro II”.

Como já dito, o curso completo no Pedro II conferia o grau de “Bacharel em Letras“, o que permitia a matrícula do aluno concluinte em qualquer curso superior. O Colégio contava com um corpo docente de prestígio, homens das letras e das ciências nacionais, e preparou, durante décadas, os filhos da elite brasileira, a qual procurava naquela escola uma educação europeia. De fato, a educação secundária no Brasil do Segundo Reinado (1840 - 1889) a República Velha (1889 - 1930) seguia a receita pedagógica da França humanista, conservadora e católica. Nas palavras de Razzini (2000, p. 33), “enquanto as moças do Collège Sion do Rio de Janeiro recebiam uma educação católica, a cargo das freiras francesas, o Colégio Pedro II fornecia aos rapazes” uma cultura humanística típica de um cavalheiro europeu.

Vale dizer que a permanência dos estudos clássicos em nossas escolas secundárias, especialmente o Latim, manteve-se durante todo o século XIX e até pouco mais da metade do século XX. Razzini (2000) faz um levantamento da carga horária semanal do Colégio Pedro II e aponta que o Latim era a disciplina com maior carga horária até o final da década de 1860 no curso secundário. A partir de 1870, com a inclusão do português nos exames preparatórios, a carga horária do Latim diminuiu para dar lugar à Língua Materna e, conseqüentemente, ao ensino de Literatura Brasileira no currículo nacional.

O Latim sobreviveu como disciplina obrigatória até 1960. Em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, transformou-se em disciplina complementar e apenas no currículo do colegial, então denominado “clássico”, desaparecendo definitivamente em 1971, conclui Razzini (2000), persistindo em cursos universitários de Direito e Letras.

Tabela 1. Quadro do número de aulas semanais do ensino secundário do Colégio Pedro II. (o - indica que não havia aula daquela disciplina e o ? indica o não registro).

Disciplinas	1838	1841	1865	1870	1877	1882	1890	1893	1898	1901	1911	1920	1931	1943	1952	1961
Grego	18	20	9	9	12	9	8	12	9	8	6	-	-	-	-	-
Latim	50	31	30	21	18	12	12	16	12	9	10	9	6	14	8	-
Retórica e Poética	20	10	9	6	9	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Hist. Lit. Nacional	-	-	-	-	-	-	3	3	3	4	-	-	-	-	-	-
Português	10	5	9	14	16	19	9	20	25	10	12	9	16	23	21	30
Francês	5	15	9	10	12	12	12	12	26	11	9	9	9	17	13	15
Inglês	5	12	9	10	6	9	11	12	27	10	10	9	9	9	7	15
Alemão	-	10	6	-	12	9	11	6	27	8	10	9	9	-	-	-
História	12	15	24	16	18	12	9	9	12	9	8	9	12	16	20	16
Geografia	11	8	12	16	10	12	11	12	14	9	9	9	11	14	14	9
Filosofia	20	10	6	7	6	6	-	-	1	3	-	3	-	4	3	-
Matemática	29	10	12	21	13	12	25	17	28	17	18	12	15	20	19	14
Ciências Naturais	9	5	6	8	6	6	17	6	10	10	6	6	16	16	14	4
História Natural	4	4	6	3	6	6	10	6	7	7	6	6	7	4	3	3

Desenho	8	16	?	-	2	25	11	?	10	11	12	12	12	6	8	4
Música	6	13	?	-	2	23	10	?	10	-	-	-	5	6	4	-
Ginástica	-	-	?	-	2	21	12	?	7	-	12	9	-	21	14	6
Religião	-	-	3	4	6	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Outros	-	-	-	-	-	-	6	-	3	-	6	-	-	-	-	8
Total	20	18	14	14	15	20	17	13	23	12	13	11	12	17	14	10
	7	4	7	5	6	4	7	1	1	6	2	1	5	0	8	9

Fonte: Razzini (2000), adaptação da autora.

Constata-se que o ensino no Colégio Pedro II era, de fato, inspirado no modelo clássico e humanista francês, que preparava os alunos para as carreiras liberais. Nas grades observamos que o Latim é a língua com maior número de aulas (50) no primeiro currículo do Colégio (1838) e começa a despencar na década de 1870. O português e o francês, ao contrário, apresentam tímidas 5 aulas semanais em 1841 e 1838, respectivamente, porém têm sua carga horária aumentada a partir de 1870, e chegam a ocupar 25 e 26 horas semanais de aula em 1898.

Já as Ciências Naturais e a História Natural, veremos mais adiante o por quê, quase triplicaram suas presenças no pós Proclamação da República, somando-se 17 e 10 aulas semanais, respectivamente, em 1890. Interessante constatar também a presença da cadeira de Retórica e Poética no currículo da escola padrão, inicialmente com notáveis 20 aulas semanais (1838), passando a ocupar 6 em 1882 e, depois da República, mais precisamente a partir de 1890, desaparece do currículo escolar definitivamente.

Contudo, chamo a atenção aqui para a influência da língua e da cultura francesas na educação de nossa elite, estudantes do Colégio Pedro II, principalmente no *fin-du-siècle*. Ainda apoiada em Razzini (2000), destaco que a influência francesa não atingia apenas regulamentos e programas, como também envolvia a utilização de compêndios de edições francesas importadas ou já traduzidos para o português. A autora nos apresenta os livros franceses, importados e/ou traduzidos, adotados pelos *Programas de Ensino do Colégio Pedro II* no período de 1862 a 1898, em todas as disciplinas. Vechia (2003) e Lorenz (2003) alargaram esse *Programa* registrando outros livros de História e de Ciências também foram adotados no Colégio Pedro II, mas em período anterior ao apontado por Razzini (2000), ainda na primeira metade dos oitocentos.

Na tabela a seguir, faço um esquema dos livros franceses, ou traduzidos do francês, que fizeram parte do currículo do Colégio Pedro II, baseando-me em dados trazidos por Razzini (2000), Vechia (2003) e Lorenz (2003). Trata-se de um panorama abrangente, que nos permite

visualizar a influência francesa no currículo que nos servia como referência nacional. Ressalvo, no entanto, que este trabalho destaca tão somente as obras de origem francesa.

Tabela 2. Livros adotados pelo *Colégio Pedro II*.

DISCIPLINAS	LIVROS FRANCESES ADOTADOS NO COLÉGIO PEDRO II	
	TRADUZIDOS	NÃO TRADUZIDOS
Francês	Gramática francesa, de E. Sevène Seleta francesa, de L. Marcou	Petit Cours de Littérature Française, de C. André Théâtre classique, de Regnier Grammaire historique, de A. Brachet
História	História romana, de C. De Rozoir e É. Dumont História Antiga, de S. J. Poirson e R. J. B. Cayx História da Civilização (2 vol.), C. Seignobos	Manuel d'études pour la preparation au Baccalauréat en lettres - Histoire de temps modernes; Histoire du moyen âge; Histoire contemporain, de Chantrel. Précis de l'histoire ancienne, de S. J. Poirson e R. J. B. Cayx
Filosofia		Cours abrégé d'histoire de l'Église, de J. Chantrel Cours élémentaire de Philosophie, Barbe [traduzido-1870] Précis d'un cours complet de Philosophie élémentaire, de A. Pellissier [depois traduzido por E. Zaluvar] Cours de Philosophie, de L. P. Jaffre
Ciências Naturais	Zoologia, de P. Gervais Física, de Drion e Fernet Botânica, de Soubeirou Mineralogia, de G. Delafosse Geologia, de P. Gervais Higiene, de A. Lacassagne Lições normais de física, de D. Pouillé (d'Amiens)	Histoire naturelle, de É. J. Nouveau manuel des aspirants au baccalauréat ès sciences Chimie, de É. J. J. Langlebert Nouveaux éléments de botanique, de L. Crié Mineralogie e Geologie, de G. Delafosse, em Notions élémentaires d'histoire naturelle Botanique e Geologie, de P. Gervais, em Cours élémentaire d'histoire naturelle Précis d'hygiene: privée et sociale, A. Lacassagne Cours élémentaire de hygiene à l'usage des élèves des Lycées, de H. Perrussel Premiers soins à donner avant l'arrivée du medecin, de Dr. C. James Traité élémentaire de physique, de A. Ganot Traité élémentaire de physique experimentale et appliquée, de A. Ganot Éléments de physique experimentale et de météorologie, de C. S. Pouillet La Physique, réduite en tableaux raisonnées, de É. Barruel Géologie e Minéralogie, de F. S. Beaudant Traité de botanique élémenaire, J. L. Souberian Notions élémentaires d'histoire naturelle, de Salacroux Premières notions d'histoire naturelle, de F. Hement Leçons élémentaires de chimie moderne, de A. Wurtz Nouveaux éléments de chimie théorique et pratique, de R. T. Guerin
Matemática		Arithmétique, de Guilmin Algèbre, de Bourdon Geometrie analytique, de Sonnet & Frontera

		Éléments de géométrie , S. F. Lacroix Calcul infinitesimal , de Sonnet Cours élémentaire de geometrie descriptive , de A. Jullien
Música		Manuel du solfège , de A. de Garaudé Solfèges des enfants , de A. de Garaudé
Geografia		Atlas , de Delamarche Atlas , de Schrader & Anthoine Éléments de cosmographie , de F. I. C
Outras disciplinas	Astronomia popular , de A. Comte	Les bases de la morale evolutioniste , de H. Spencer Précis d'economie politique , de Leroy-Beaulieu Sociologie générale élémentaire , de G. Greeff Le Brésil Littéraire. Histoire de la Littérature Brésilienne , de F. Wolf

Fontes: RAZZINI, 2000; VECCHIA, 2003; LORENZ, 2003, elaborada pela autora.

É interessante notar que grande parte dos livros traduzidos adotados pelo Pedro II são de autores franceses, como é o caso da *Gramática francesa*, de Emile Sevène; da *Seleção francesa*, de Leopold Marcou; da *História romana*, de Charles De Rozoir e Édouard Dumont; da *História Antiga*, de Simon Jean Poirson e Rene Jean Baptista Cayx; da *Zoologia e Geologia*, de Paul Gervais; da *Botânica*, de Soubeirou; da *Mineralogia*, de Gabriel Delafosse; da *Higiene*, de Alexandre Lacassagne; da *Física*, de Drion e Fernet; das *Lições normais de física*, de D. Pouille (d'Amiens) e da *Astronomia popular*, de Augusto Comte.

Vechia (2003) explica que o compêndio de *História Antiga* é a tradução do *Précis de L'Histoire Ancienne*, de Jean Poirson e Rene Jean Baptista Cayx, dois historiadores franceses, e também professores, respectivamente, do Collège Royal Henri IV e do Collège Royal Carle Magne, ambos em Paris. Os autores do *História Romana* também eram professores de escolas secundárias parisienses. Segundo a autora, o livro adotado em 1850 para *História do Brasil*, de Henrique Bellegarde, teve sua primeira edição totalmente baseada na obra *Résumé de l'Histoire du Brésil suivie du résumé d'histoire de la Guyane*, de Jean Ferdinand Diniz, publicado em Paris, em 1825. Na segunda edição, o autor luso-brasileiro reformulou o livro tentando eliminar as ideias copiadas do francês Diniz. Vechia (2003) revela ainda que o livro de *História do Brasil* adotado em 1856, do pernambucano Abreu de Lima, era uma reprodução da obra do historiador francês Alphonse de Beauchamp. Nesse sentido, pode-se acusar: se não eram traduzidos, os livros didáticos eram 'plágios' dos franceses.

Ao analisar o plano de estudos do Imperial Colégio Pedro II de 1856, Vechia e Lorenz (1998) constatam que a organização dos estudos adotados pela escola modelo não seguia a orientação dos liceus franceses, no entanto, os conteúdos de História da Idade Média e História

Antiga eram cópias integrais dos conteúdos ensinados nos *lycées* na França; a única obra de História Antiga omitida no programa brasileiro foi o *Condition de la Gaule pendant tout la durée de l'empire*, os demais eram todos livros iguais. Já o livro didático adotado para as três disciplinas de História (medieval, moderna e contemporânea) era a última edição do Manual do *Baccalauréat*, o mesmo utilizado nos liceus de Paris.

Essa é outra questão que nos chama a atenção: o fato de os alunos brasileiros do Pedro II estudarem o *Manuel d'études pour la preparation au Baccalauréat en lettres – Histoire de temps modernes; Histoire du moyen âge; Histoire contemporain*, para os cursos de Humanidades, bem como o *Nouveau manuel des aspirants au baccalauréat ès sciences*, para as Ciências Naturais. Ora, trata-se de livros didáticos especializados em preparar os estudantes, no caso, alunos franceses, para o exame nacional francês, ainda hoje nomeado *Baccalauréat*. Por que alunos brasileiros estariam estudando livros direcionados a um exame tão específico da França? Teria o *bac* alguma semelhança com os exames preparatórios para os quais os nossos alunos do século XIX se preparavam? É o que fui averiguar em 2011 na França e descrevo nos resultados adiante.

Mesmo após a reforma de ensino de 1870, “uma análise nos tópicos dos programas de ensino, no período, demonstra que, em essência, os conteúdos continuavam os mesmos, apenas mais sintetizados; em todo caso, refletiam a matriz francesa”. (VECHIA, 2003, p. 32). Já o enfoque dado aos conteúdos no período republicano apresentava características sociológicas e os livros didáticos de História adotados na década de 1890 foram: *História Antiga*, de João Ribeiro; *História Universal*, de G. Berquó; *História da Civilização*, em 2 volumes, do historiador francês Charles Seignobos; *História Universal*, de Weber, e para História do Brasil, *Lições de História do Brasil*, do Dr. Mattoso Maia.

Lorenz (2003), por sua vez, analisa o ensino de Ciências no currículo do Colégio Pedro II, e percebe que a disciplina ficou, por muito tempo, de escanteio, dando lugar ao ensino privilegiado que tinham as cadeiras de Humanidades. Segundo o autor, o primeiro programa de estudos (o de 1838) do Colégio Imperial era compreensivo e progressista, visto que dava espaço à Matemática e ampliava as Ciências, mas ao mesmo tempo, era tradicional e clássico em sua orientação, pois 62% de sua carga horária semanal eram destinados às Humanidades, ao passo que 11% aos Estudos Sociais, 14% à Matemática e apenas 6% destinavam-se às Ciências.

Motivo: antes de 1887, as disciplinas científicas não caíam nos exames preparatórios, portanto, não eram do interesse dos alunos, sobretudo daqueles que visavam ao ingresso nas

faculdades de Direito e Medicina, cuja exigência maior estava nos estudos clássicos. No Brasil, assim como na Europa, o ensino de Ciências era considerado necessário apenas para as profissões técnicas da indústria, do comércio e da agricultura, explica-nos Lorenz (2003). O desprestígio das Ciências perdurou por muitas décadas, mesmo com tantas reformas nos programas de ensino do Pedro II (ao todo foram oito reformas até a República: 1855, 1857, 1862, 1870, 1876, 1878 e 1881).

A reforma educacional de 1855 estabeleceu um plano de estudos de sete anos no Colégio Pedro II, organizado em dois ciclos, semelhante ao que era proposto na França desde 1847 – contextualiza-nos Lorenz (2003). Criou-se também no Brasil a Inspeção da Instrução Pública Primária e Secundária, encarregada de aprovar os livros didáticos, incluindo as traduções. Com relação ao ensino de Ciências, a Inspeção, em sua primeira lista, indicou apenas livros franceses, muitos dos quais faziam parte do programa de estudos de 1852 da França. Por meio dos livros didáticos, o currículo do Colégio fundamentou-se na tradição francesa durante décadas – conclui o autor.

Para Lorenz (2003), não havia uma justificativa convincente para tanta dependência dos livros didáticos franceses em Ciências naturais a não ser a fidelidade à tradição de ensino dos liceus franceses. Já para Razzini (2000), um dos motivos para a adoção dos compêndios franceses foi o fato de não existir oferta de material didático nacional, desse modo, o aluno do Colégio Pedro II, “a elite da elite”, era educado como um aluno do *lycée* francês. Nesses programas havia também muitos autores latinos e alguns gregos, os quais eram ensinados a partir de edições francesas, traduzidos para o francês por autores franceses, como é o caso de Louis Quicherat (autor do *Dictionnaire Français-Latin*), Regnier, Marchand, Legouez, Sommer, Paret, Cuvillier, Genouille, Lemaire, Pessoneaux entre outros.

O inglês e o alemão também faziam parte do currículo do Pedro II, no entanto, a língua francesa foi a que sempre teve maior destaque e por isso era ensinada logo nos primeiros anos do curso por ser considerada uma disciplina fundamental. Segundo Razzini (2000, p. 35), “sua aprendizagem incluía, além da aparelhagem linguística (ler, escrever, falar), a história da literatura francesa e a leitura de seus clássicos”.

Foi na Reforma Francisco Campos, de 1931, que o francês e o inglês se tornaram disciplinas obrigatórias do “curso fundamental”, enquanto o ensino do alemão era facultativo. Em 1942, com a Reforma Capanema e em razão da Segunda Guerra Mundial, o alemão desapareceu do currículo nacional, enquanto o francês e o inglês passaram a ser estudados nos

dois “Ciclos” da escola secundária. A partir de 1961, o aluno podia optar entre o inglês e o francês, transformados em disciplinas complementares no currículo secundário, assim como o latim. Somente em 1971, com a Lei 5.692, é que o inglês se torna a única língua estrangeira obrigatória no ensino secundário, desaparecendo de vez o ensino do francês.

Nossa história literária também foi, por muito tempo, pautada pela perspectiva da França. Razzini (2000) evidencia isso ao contextualizar que, na década de 1850, a Literatura Brasileira ganhou espessura nas aulas de Português, Retórica e Poética; na década de 1870, para o ensino de Literatura Brasileira, por exemplo, foi escolhida a obra *Le Brésil Littéraire. Histoire de la Littérature Brésilienne*, de Ferdinand Wolf, impressa em 1863. Trata-se de uma obra de cunho essencialmente histórico e que representa o ponto de vista de um europeu sobre a literatura nacional. Permaneceu no currículo do Colégio Pedro II, sem rival, de 1879 até a queda do Império, em 1889, quando foi substituída pela *História da Literatura Brasileira*, de Sílvio Romero⁵.

3. Metodologia

A densa pesquisa histórica e teórica apresentada acima serviu como motivação para a pesquisa de campo feita durante o meu doutorado. De 2010 a 2013, assisti a um total de 90 horas de aulas de Língua e Literatura no Brasil (50 horas/aulas em escolas pública e privada de Ensino Médio de Campinas e Indaiatuba, cidades do interior de São Paulo) e na França (40 horas/aulas nos *Lycées* Champollion e Marie Curie, em Grenoble, região de Rhône-Alpes). Observei, anotei e transcrevi todas essas aulas a que assisti cá e lá, elaborando, a partir dessa experiência e refletindo sobre ela, um extenso *diário de classe*, no qual registro o cotidiano de todas essas aulas.

Para tanto, assumi a perspectiva de uma Linguística Aplicada (LA) *transdisciplinar*, *Indisciplinar* e *transgressiva*, tal qual nos propõem Inês Signorini e Marilda Cavalcanti *et al* (1998), Luiz Paulo da Moita Lopes *et al* (2006), a fim de dialogar *multi/pluri/interdisciplinarmente* com a história da educação no Brasil. Optei também por uma metodologia de *pesquisa qualitativa*, de análise *interpretativista* e *subjetivista*, em

⁵ Além do Colégio Pedro II, outras escolas herdaram currículos e ideologias francesas, como é o caso da Congregação Marista e da Escola Normal não contempladas neste artigo.

conformidade novamente com Moita Lopes (1994), e de *cunho etnográfico*, como a entende Ângela Bustos Kleiman (1998).

Ainda em consonância com Moita Lopes (1994), fiz uso da *triangulação de dados* e escolhi *três tipos de instrumentos* que me possibilitaram interpretar *intersubjetivamente* as atividades que se desenvolveram nas salas de aula: *i) o diário de classe*, no qual registrei por escrito as observações minuciosas relativas aos ensinamentos nacionais e franceses; *ii) o questionário dos professores*, por meio do qual pude compreender melhor a organização de seus cronogramas de ensino, ou seja, a organização e distribuição dos currículos que seguem e dos materiais que utilizam; *iii) as avaliações orais e escritas*, devidamente documentadas nos diários de classe.

Os recortes que fiz e que me propus a analisar como *corpus* deste trabalho não deixam de ser “por encomenda”, uma vez que fazem parte da minha visão de mundo e, concordando com Kanavillil Rajagopalan (2012), não há como analisar sem ao mesmo tempo interferir – queiramos ou não. Aqui, o foco de interesse é, como já dito, a busca de raízes e heranças que a pedagogia francesa exerceu (ou exerce?) em nossa educação. A possível relação entre o exame nacional francês conhecido como *bac* e o ENEM foi a chave para o desenrolar de toda a pesquisa, por isso os resultados tratarão apenas desse aspecto. Para mais e outras análises, sobretudo aquelas referentes às aulas observadas e registradas no diário de classe, vale a pena consultar a tese por completo.

4. Resultados

O ENEM foi criado em 1997 e Beth Marcuschi (2006) explica-nos que na sua primeira versão o ENEM foi primeiramente apresentado pelo INEP/MEC (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa / Ministério da Educação) como um instrumento de autoavaliação para os alunos concluintes do Ensino Médio (doravante EM). Era um exame facultativo e com um agravante, era pago, por isso não conseguiu adesões em quantidades expressivas em suas primeiras realizações.

A partir de 2001, o MEC conseguiu praticamente impor o ENEM como uma alternativa parcial ou total à prova de ingresso no ensino superior (o nosso vestibular), graças às políticas de convencimento junto às universidades e faculdades para que o exame nacional fosse gratuito para alunos oriundos de escolas públicas. Segundo a autora, essa estratégia deu maior visibilidade ao ENEM perante a sociedade e estudiosos das áreas avaliadas pelo exame, ao

mesmo tempo em que seus pressupostos e suas provas passaram a ser objeto de estudo e análise nas escolas.

Os resultados do ENEM são tomados como diagnóstico do ensino praticado no EM, logo, as políticas de educação do país passam a focar e adequar o nível de ensino médio que se pretende alcançar no Brasil. O perfil de aluno pretendido para essa etapa de escolaridade é mensurado pelo exame, unificado nacionalmente, de forma que os saberes e objetos de ensino por ele avaliados sinalizem a proposta curricular básica a ser priorizada nas escolas de todo o país, aponta Marcuschi (2006).

A partir de 2009, sempre respeitando a autonomia das universidades, a utilização dos resultados do ENEM para o ingresso ao ensino superior passou a ocorrer como fase única de seleção ou combinado com os processos seletivos próprios de cada Instituição de Ensino Superior (IES). O exame é também utilizado para o acesso a programas oferecidos pelo Governo Federal, tais como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o programa Ciência sem Fronteiras.

É indiscutível, portanto, o seu sucesso no Brasil, apesar de toda a torcida contra: da mídia, dos donos de cursinhos preparatórios para o vestibular, de algumas universidades e faculdades públicas ou privadas que sempre lucraram com o comércio do vestibular, de alguns professores que se veem obrigados a reformular suas estratégias já cristalizadas de aulas.

Como afirmei em rodapé anterior, acusar o exame de fraudes, realçar problemas em seu gabarito, promover o vazamento de questões, duvidar da competência de seus corretores de Redação etc. (não sabemos o que está ainda por vir!) são estratégias políticas – a meu ver, cruéis e interesseiras – que visam única e exclusivamente desmerecer o exame, seja como o ocorrido na França, em 2011, com relação ao exame do *bac*, seja no século XIX quando os tais “exames preparatórios” eram realizados nos liceus provinciais e não no Colégio Pedro II, na Corte carioca. Invertendo mais uma vez Camões: Mudam-se os tempos, [mas nem sempre] mudam-se as vontades... nem as relações de poder!

Levando em conta a importância que o ENEM adquiriu nas últimas décadas, e sua consequente influência na educação nacional, retorno a Marcuschi (2006, p. 59) para retomar a questão: “qual é o currículo de ensino de Língua Portuguesa considerado nos referidos processos de testagem? O que esse currículo e os resultados revelados pelos exames nos informam sobre o ensino de Língua Portuguesa no EM?”, uma vez que, como vimos,

historicamente, é a *avaliação* (final do processo pedagógico do EM) que tem determinado o *currículo* (início do processo pedagógico) que se deve seguir. Nas palavras da autora:

Entendemos que a avaliação educacional não apenas disponibiliza informações a respeito da qualidade do ensino-aprendizagem desenvolvido nas redes de ensino, não apenas ratifica o EM como etapa essencial da formação escolar, mas influencia fortemente na revisão e consolidação de propostas curriculares a ponto de a formação continuada e de as práticas pedagógicas dos professores passarem a ser também (embora não apenas) orientadas por essas definições. (MARCUSCHI, 2006, p. 59-60)

O ENEM é feito ao final do terceiro ano do Ensino Médio. Trata-se de uma avaliação extensa, 178 questões de múltipla escolha ao todo, mais a Redação, por isso a duração de dois dias, um final de semana. No sábado, as provas de *Ciências da Natureza e suas Tecnologias* (45 questões) e *Ciências Humanas e suas Tecnologias* (45 questões); no domingo, a prova de *Redação, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (44 questões, sendo 5 de língua estrangeira, a escolher entre inglês ou espanhol, mais a produção de texto) e a *Prova de Matemática e suas Tecnologias* (44 questões).

As disciplinas estão inter-relacionadas em áreas do conhecimento e não identificadas como componentes curriculares (Língua Portuguesa, Literatura, Redação, Língua Estrangeira, Matemática, História, Geografia, Biologia, Física, Química, Filosofia, Sociologia, Artes, Educação Física etc.) tal como tradicionalmente se fazia. Cabe ao pesquisador categorizar as questões como pertinentes a um determinado campo do conhecimento. O fato é que todas as questões requerem, em comum, a habilidade de leitura, ou melhor, a compreensão de leitura, e no caso da prova de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, a habilidade de escrita, a produção textual.

O fato de o ENEM valorizar o eixo língua-leitura subjacente às propostas de suas questões em todas as áreas do conhecimento coloca o exame na perspectiva do sociointeracionismo vygoskyano, tal qual defendem Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004). O exame trata a leitura e a compreensão de texto como práticas sociais, inserindo o aluno-leitor em situações de comunicação contextualizadas. A língua, essencialmente dialógica, é estudada a partir das produções de sentido, do funcionamento do texto e do discurso, da sua função social em contextos de uso. Merece, portanto, elogios.

O ENEM dá relevância expressiva à leitura e à compreensão de textos, o que não se restringe apenas à área de Língua Portuguesa *stricto sensu*, assinala Marcuschi (2006), e

trabalha a competência de ler, compreender, interpretar e produzir texto no seu sentido amplo de aprendizagem processual. De acordo com a autora, duas concepções são caras ao ENEM: a *interdisciplinaridade* e a *situação-problema*. A primeira é perceptível nas questões de múltipla escolha, cujos conteúdos (artes, ciências, filosofia, linguagens) são inter-relacionados, ou seja, a construção do conhecimento se dá interdisciplinarmente em contexto sócio-histórico e cultural e não de maneira fragmentada e descontextualizada. A segunda é reconhecível na proposta de produção de texto. O texto dissertativo-argumentativo exigido pelo exame propõe um tema de importância nacional, polêmico por excelência, e pede para o aluno uma proposta de intervenção político-social, que respeite os direitos humanos.

O exercício é democrático no sentido de que estimula os jovens a transcenderem suas preocupações individuais e se interessarem pelo mundo social e político que os cerca. Ao adotarem uma posição, um ponto de vista, uma atitude concreta em relação às questões do mundo contemporâneo, os jovens alunos estão desempenhando sua cidadania, fundamental no seu processo de formação. Não se trata de escrita retórica pura e simplesmente, a produção textual do ENEM exige uma proposta de intervenção do aluno que ofereça uma solução para o problema colocado em questão, e esse item é supervalorizado nos critérios de correção – eis o diferencial do exame. Afinal, permitam-me polemizar, não é esse aluno-leitor-escritor autônomo, cidadão, consciente, humano e crítico que desejam os PCNEM e os PCN+? Entendo que sim.

Por ser um exame restritamente escrito, peca ainda por excluir as modalidades orais da língua, como almejam os autores de Genebra que teorizam nossos PCNs, no entanto, conforme nos alerta Marcuschi (2006, p.62), “o currículo avaliado sempre terá dimensões mais restritas, se comparado ao currículo trabalhado, ou seja, as avaliações promovidas pelos sistemas estão aquém do universo de competências efetivamente ensinadas e aprendidas”. Justificado. Quem sabe, no futuro, não teremos também um Exame Nacional de Ensino Médio oral, assim como há o *Baccalauréat* escrito e o oral na França?

No Brasil, as escolas particulares, ao menos nas que estive presente, organizam seus currículos e programas concentrando os conteúdos nos dois primeiros anos do EM e deixando o terceiro ano para uma “revisão para o vestibular” e, mais recentemente, como uma “preparação para o ENEM”, e é justamente esse ensino exclusivamente propedêutico, herdado do que foi o Colégio Pedro II do Império ao início da República, que reprovo. O mesmo não

observei na escola pública em que estive presente: falava-se muito pouco do ENEM (infelizmente) e nada de vestibulares (felizmente).

Na França, o *lycée* também tem duração de três anos: no primeiro ano (*le seconde général*), os alunos têm disciplinas mais gerais e só a partir do segundo ano (*le première*), é que optam por fazer os estudos “científicos” (*S: scientifiques*), “econômicos e sociais” (*ES: économiques et sociales*) ou “literários” (*L: littéraires*), o que significa diferenças de cargas horárias entre as disciplinas e de peso (coeficientes) entre as provas. Quem opta por fazer o *lycée L*, tem aulas enfatizando Literatura e Línguas, o *S* dá mais ênfase a Matemática, Física, Química e Biologia, e o *ES*, enfatiza as disciplinas de Economia e História. Isso não quer dizer que um aluno que opte, por exemplo, por fazer o *lycée S* não possa entrar em uma faculdade de Direito ou Letras.

Os alunos fazem o *bac* em duas etapas: as matérias de Língua e Literatura francesas são abordadas no exame ao final do segundo ano do *lycée (le première)* e as matérias mais específicas, de acordo com o tipo de *lycée* escolhido, caem na prova ao final do terceiro ano (*le terminale*). Os alunos que finalizam o primeiro ano do *lycée (le seconde général)* não passam pelo exame, apenas fazem o *bac* ao final do segundo e terceiro anos (*première* e *terminale*, respectivamente) do ensino médio.

Criado em 1808, o *Baccalauréat* é um diploma do sistema de educação da França que permite o ingresso dos alunos no ensino superior (nas Universidades e Institutos Tecnológicos). Trata-se de um exame nacional, assim como o nosso ENEM, porém, as notas e menções conquistadas contam pontos quando o aluno deseja fazer uma classe preparatória para ingresso nas *Grandes Écoles*⁶. Obtém-se o *bac* quando se consegue uma média de 10/20, ou seja, 50% da nota no exame. Se obtiver entre 12 e 14 receberá uma Menção *Assez Bien* (suficiente), entre 14 e 16, uma Menção *Bien* (bem) e mais de 16, uma Menção *Très Bien* (honrosa). As menções não interferem no ingresso nas Universidades, mas chegam a valer descontos (bolsas de estudo) nas *Grandes Écoles*. Portanto, ter o diploma de aprovação no *bac* é imprescindível para o aluno concluinte do *lycée* francês.

⁶ As *Grandes Écoles* são cursos superiores muito disputados na França atualmente. Os alunos que desejam estudar nelas fazem aulas preparatórias direcionadas para o concurso de entrada, que é muito disputado. Se o aluno não conseguir entrar em uma *Grande École de Commerce*, por exemplo, e quiser tentar a faculdade (de engenharia ou de administração) novamente, pode conseguir equivalências em várias disciplinas, já cursadas nas classes preparatórias, e ingressar no segundo ou terceiro ano da faculdade, desde que as disciplinas cursadas sejam afins com o curso escolhido na Universidade. As *Grandes Écoles* são alvo de muita crítica na França, visto que se tornou um curso superior extremamente elitizado.

Existem três tipos de *bacs* que correspondem ao tipo de *lycée* em que o aluno escolheu estudar. Há o *Baccalauréat général* (*bac* geral), o *Baccalauréat technologique* (*bac* tecnológico) e o *Baccalauréat professionnel* (*bac* profissional). No interior de cada *bac* existem séries. No *Baccalauréat général*, por exemplo, temos a série *ES*, que se refere ao *économique et social*, o *L*, de *littérature* e o *S*, de *scientifique*. Essa nomenclatura serve apenas para o *bac général* porque, se tratarmos do *Baccalauréat technologique*, por exemplo, a série passa a se chamar *STI*, de *sciences et technologies industrielles*. Neste trabalho só vou me referir ao *Baccalauréat général*, uma vez que as aulas que acompanhei nos *lycées* franceses eram dessas turmas e não dos dois outros *bacs*, que correspondem no Brasil ao que consideramos cursos profissionalizantes.

A lei de 17 de março de 1808 que criou o *Baccalauréat* na França decretava que os candidatos à prova deveriam ter no mínimo 16 anos e os exames eram orais sobre os autores gregos e latinos (Poética), Retórica, História, Geografia e Filosofia. O primeiro exame contou com 31 alunos. Em 1830, introduziram a primeira prova escrita na qual se pedia uma composição em francês ou a tradução de um autor clássico; em 1853, a primeira prova de língua viva entrou no exame; em 1874, o *Baccalauréat* em Letras foi dividido em duas séries de provas, com um ano de intervalo entre uma e outra; em 1927, a primeira série do curso de Letras foi repartida em latim-grego, latim-grego vivante, línguas vivas; em 1946, a primeira série foi repartida em sete: quatro séries clássicas, duas modernas e uma técnica.

Em 1968, foi criado o *Baccalauréat technologique* visando a uma formação tecnológica. Há oito tipos diferentes desse *bac*. O *Baccalauréat professionnel* surgiu em 1985 e atende à demanda de empresas que então necessitavam de técnicos altamente qualificados. Os estudantes que optavam por esse *bac*, via de regra, era porque estavam motivados a entrar direto no mercado profissional. Esse *boom* pelos cursos profissionalizantes lembra o ocorrido em território nacional durante o regime militar. Foi somente em 1993 que surgiram as novas séries do *Baccalauréat général* tal como são intituladas hoje: *ES* (*économique et social*), *L* (*littéraire*) e *S* (*scientifique*).

Ao longo do tempo o diploma foi se democratizando: se em 1880, apenas 1% dos alunos obtinha o *bac*, essa proporção se elevou para 25% em 1975; 62,6% em 2003; para atingir 71,6%

em 2011, conforme dados do governo francês⁷. De 1930 a 1948, o número de candidatos a obter o diploma dobrou, passando de 15.000 a 30.000. Daí em diante o número só aumentou: em 1973, 150.000; em 1985, 250.000; em 1998, 470.000. Vejamos na tabela 3, o crescimento da última década na seguinte distribuição por *bac*:

Tabela 3. Número de alunos que obtiveram o *bac* de 2003 a 2011, elaboração da autora.

Tipos de Baccalauréat	2003	2011
Baccalauréat général	259.812	283.121
Baccalauréat technologique	137.603	128.832
Baccalauréat professionnel	88.504	155.502
TOTAL	484.000	567.500

Tabela 4. Porcentagem de alunos que conquistaram o *bac* de 1880 a 2011, elaboração da autora.

1880	1936	1945	1970	1975	1989	1995	1996	2000	2006	2011
1%	2,7%	3%	20%	25%	36%	63%	61%	62%	63,8%	71,6%

Na tabela 4, é possível notar os grandes saltos que se dão de 1945 (apenas 3% no ano final da Segunda Guerra Mundial) a 1970 (20%) ou 1975 (25%); depois os índices se mantêm estáveis nos anos 1990, na faixa dos 60%, até que atingem o pico em 2011, com 71% de alunos franceses a obter o diploma do *bac*. Dos 661.800 candidatos inscritos para o exame, 567.500 conseguiram-no, ou seja, um sucesso significativo de 85,7%. Com relação ao tipo de *Baccalauréat*, de cada 100 candidatos, 50 conquistam o *bac général*, 23 o *technologique* e 27 o *professionnel*. Constata-se ainda na tabela acima que, de 2003 a 2011, o crescimento maior foi pelo *Baccalauréat professionnel*.

O exame nacional francês é composto por nove a dez provas obrigatórias, entre escritas e orais, e também por provas facultativas. O *bac* ocorre todo mês de junho na França e requer meses de preparação: segurança, divisão de alunos por salas, gestão de cópias das provas, seleção e convocação de professores corretores do exame, inspetores, sem falar nos conteúdos previamente elaborados e que passam por comissões de aprovação, grade com critérios de

⁷ O histórico da trajetória do *Baccalauréat*, assim como todos os dados estatísticos e porcentagens aqui apresentados foram extraídos de fontes que constam no site oficial do governo francês. Disponível em: <http://www.education.gouv.fr>. Acesso em março 2014.

distribuição de notas etc. Enfim, é um exame que demanda ampla mobilização do Ministério de Educação francês.

Ao contrário do ENEM, que é um exame nacional relativamente novo (de 1997), o *Baccalauréat* francês é um exame secular, que já passou por inúmeras reformas ao longo de sua história, tentando se modernizar a duras penas, mas ainda assim é vítima de muitas críticas dos educadores franceses, conforme ouvi em “conversas de bastidores” por lá. Apesar disso, o *bac* estava presente quase que o tempo todo nos discursos das professoras nas aulas de Língua e Literatura a que assisti. Atividades como redigir um tipo de texto chamado *commentaire composé* sobre determinado autor (no caso, Charles Baudelaire) e sua respectiva obra literária (*Les Fleurs du Mal*), bem como treinar a *lecture expressive*, isto é, a leitura em voz alta, eram práticas cotidianas nos *lycées* franceses e que visam única e exclusivamente o exame do *bac* escrito e oral, respectivamente.

5. Breves Considerações Finais

Enfim, ao contrastar os dois exames nacionais do final dos ensinos médios nacional e francês, retomo a pergunta desta pesquisa: O ENEM poderia ser considerado uma avaliação de herança francesa na nossa educação? Não. Essa era a hipótese que sustentava antes de pesquisar o território educacional do país da *Belle Époque*. Hoje, concluo que não é possível afirmar que o modelo ENEM seja influência do *Baccalauréat* francês. Em todo caso, é indiscutível a importância de ambos os exames nacionais. São mecanismos de avaliação dos resultados para aferir os pontos de chegada do EM, nesse sentido, são sinalizadores eficazes dos currículos, averiguam que competências e habilidades estão presentes no ensino/aprendizagem dos conteúdos da educação básica no contexto escolar.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, J. R. P. de. **Instrução Pública no Brasil (1500-1889)** - história e legislação. Trad. Antonio Chizzotti. Ed. crítica Maria do Carmo Guedes. 2.ed. rev. São Paulo: EDUC, 2000.

BOSCHILIA, R. O ensino secundário em um colégio de origem francesa no Brasil - L'enseignement secondaire dans un collège d'origine française au Brésil. In: VECHIA, A.; CAVAZOTTI, M. A. (orgs.). **A escola secundária: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX)**, São Paulo: Annablume, 2003, p. 173-204.

CAVAZOTTI, M. A. Influência positivista no curso de formação secundária do professor. In: VECHIA, A.; CAVAZOTTI, M. A. (orgs.). **A escola secundária: modelos e planos** (Brasil, séculos XIX e XX), São Paulo: Annablume, 2003, p. 111-141.

DÓRIA, E. **Memória histórica do Colégio de Pedro Segundo (1837-1937)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1997.

FONTES, J. B. **As obrigatórias metáforas: apontamentos sobre literatura e ensino**. São Paulo: Iluminuras Ltda., 1999.

Haidar, M. de L. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: EDUSP, 1972.

KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (orgs.) **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1998, p. 47-70.

LORENZ, K. M. O ensino de ciências e o Imperial Collegio Pedro II: 1838-1889. In: VECHIA, A.; CAVAZOTTI, M. A. (orgs.). **A escola secundária: modelos e planos** (Brasil, séculos XIX e XX), São Paulo: Annablume, 2003, p. 49-75.

MARCUSCHI, B. O que dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 57-82.

MARROU, H.-I. **História da educação na Antiguidade**. Trad. Mário Leônidas Casa-Nova. 5ª reimp. São Paulo: EPU, 1990.

MOITA-LOPES, L. P. da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In: **Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** (D.E.L.T.A). vol. 10, nº 2, 1994.

MOITA-LOPES, L. P. da (org). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NEVES, C. A. de B. **A literatura no ensino médio: os gêneros poéticos em travessia no Brasil e na França**. 2014. 884p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

RAJAGOPALAN, K. A “dadidade” dos dados na/da pragmática. In: GONÇALVES, A. V.; GÓIS, M. L. de S. (Org.). **Ciências da linguagem. O fazer científico?** Campinas: Mercado de Letras, 2012.

RAZZINI, M. de P. G. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)**. 2000. 439p. Tese (Doutorado em Letras na área de Teoria Literária) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 2000.

SANTOS, E. dos. Pombal e os oratorianos. In: **Camões** - Revista de Letras e Culturas Lusófonas, n. 15-16, Lisboa: Instituto Camões, jan-jun 2003.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (e colabs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. (Coleção *As Faces da Linguística Aplicada*).

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1998.

TRINDADE, E. de C. Uma instituição de ensino secundário no Brasil Imperial: o liceu de Curitiba. In: VECHIA, A.; CAVAZOTTI, M. A. (orgs.). **A escola secundária: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX)**, São Paulo: Annablume, 2003, p. 77-109.

VECHIA, A.; LORENZ, M. L. **Programa de ensino da escola secundária brasileira**. Curitiba: Ed. Autores, 1998.

VECHIA, A.; CAVAZOTTI, M. A. (orgs.). **A escola secundária: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX)**, São Paulo: Annablume, 2003.

Artigo recebido em: 15.08.2015

Artigo aprovado em: 29.12.2015

Pela descolonização do ensino de Língua Portuguesa no Brasil For the decolonization of Portuguese language teaching in Brazil

Humberto Borges*
Edite Consuêlo da Silva Santos**

RESUMO: Neste trabalho, fazemos uma revisão da história social do português brasileiro a partir do período colonial, com o intuito de apresentar caminhos de ensino de Língua Portuguesa em torno das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Revisitamos o contexto de contato de línguas a partir do qual se constituiu a língua falada pela maioria dos brasileiros, com o objetivo de mostrar que o ensino de Língua Portuguesa também pode contribuir com o debate da questão étnico-racial no Brasil, bem como promover o conhecimento científico a respeito da história social e das mudanças gramaticais do português brasileiro na Educação Básica.

PALAVRAS-CHAVE: História do português brasileiro. Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT: In this paper, we review the social history of Brazilian Portuguese since colonial period. Our purpose is to show ways of teaching Portuguese as mother tongue according to Brazilian laws 10.639/2003 and 11.645/2008. Then, we review the language contact context that is responsible for the language that most of us speak in Brazil – the Brazilian Portuguese. Therewith, we aim to show that Portuguese teaching as mother tongue in the basic education can contribute to the debate on race and ethnicity in Brazil, as well as can promote scientific knowledge about grammatical changes and history of Brazilian Portuguese.

KEYWORDS: History of Brazilian Portuguese. Brazilian Laws 10.639/2003 and 11.645/2008. Portuguese Teaching.

1. Introdução

Professora, me desculpe, mas agora vou falar / Esse ano na escola, as coisas vão mudar / Nada contra ti, não me leve a mal / Quem descobriu o Brasil não foi Cabral / Pedro Álvares Cabral chegou 22 de abril / Depois colonizou, chamando de Pau-Brasil / Ninguém trouxe família, muito menos filho / Porque já sabia que ia matar vários índios / 13 Caravelas trouxe muita morte / Um milhão de índio morreu de tuberculose / Falando de sofrimento dos tupis e guaranis / Lembrei do guerreiro, quilombo Zumbi / Zumbi dos Palmares, vítima de uma emboscada / Se não fosse a Dandara, eu levava chicotada¹

Voltadas para a tradição gramatical europeia, as diretrizes brasileiras de ensino de Língua Portuguesa fazem crer que os estudantes brasileiros não falam sua língua corretamente, como se o uso da língua oral, antes de passar por instrução formal, fosse incompleto e prejudicado por não se relacionar com um modelo de língua europeia em seus aspectos orais e

* Universidade de Brasília (UnB).

** Universidade Federal de Pernambuco (PPGL/UFPE).

¹ Música: *Não foi Cabral*. Intérprete e compositora: MC Carol. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Hfkkeo-Vmc8>. Acesso em: 08 de agosto de 2015.

escritos. Acreditamos que essa crença tem raízes históricas: colonizados, nós, brasileiros, crescemos com a concepção de que a língua que aqui falamos é um desvio em relação à língua falada pelos compatriotas de Camões. O problema nessa crença não é apenas a noção de desvio, mas, sobretudo, o fato de que esse “desvio na língua”, que se busca “concertar” na Educação Básica, foi provocado majoritariamente pelos povos que padeceram por conta do empreendimento colonial português na América: ameríndios e africanos. Nesse ponto, instaura-se o viés racista do modelo de ensino de Língua Portuguesa no Brasil, o qual, conforme buscaremos mostrar neste artigo, pode ser combatido com uma perspectiva de ensino da língua oral baseada em um modelo científico.

Diferentemente da língua oral, a escrita tem lugar privilegiado na educação brasileira: mais da metade do conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (2000)² é voltado para o ensino da língua escrita. Assim, quando o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica não é direcionado para as literaturas de língua portuguesa, é voltado para o desenvolvimento de habilidades que auxiliam os estudantes em suas práticas de leitura e escrita. Nesse cenário, constrói-se o conhecimento de senso comum de que os mecanismos sintáticos utilizados na língua oral são um desvio adquirido pelos estudantes junto a suas comunidades, de modo que a língua oral não é vista como um aparato biológico que possui propriedades e mecanismos inatos passíveis de observação, descrição e análise científicas, conforme é proposto, por exemplo, pela teoria gerativa.³

Nos PCNs de Língua Portuguesa (2000), verifica-se que as diretrizes para o ensino da língua oral, nos Ensinos Fundamental e Médio, são voltadas para o desenvolvimento da argumentação e de mecanismos de coesão e coerência discursiva (PCNs, 2000: p. 31-31, 48-52, 113-114, 129-130). Isto é, estão voltadas para a análise de aspectos da língua oral que não destacam a sintaxe da língua oral. Ainda nos PCNs (2000), verifica-se o discurso em que a fala da comunidade do aluno representa uma linguagem informal (que o professor deve respeitar, indicam os PCNs), enquanto a fala formal está associada a espaços públicos e precisa ser adquirida na escola: “De nada adianta aceitar o aluno como ele é mas não lhe oferecer

² A versão do PCN de língua portuguesa consultada neste artigo é a segunda edição, de 2000. A primeira edição foi publicada em 1998: BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

³ De acordo com Lyons (2013, p. 102): “O termo ‘gerar’, usado na definição, deve ser tomado exatamente no mesmo sentido que tem em matemática. A título de ilustração: dado que x pode assumir o valor de qualquer número natural $\{1,2,3,\dots\}$, a função $x^2 + x + 1$ (a qual podemos considerar como um conjunto de regras ou operações) gera o conjunto $\{3,7,13,\dots\}$. É neste sentido abstrato, ou estático, que se diz que as regras da gramática gerativa geram as sentenças da língua. [...] Uma gramática gerativa é uma especificação matematicamente precisa da estrutura gramatical das sentenças que gera.”

instrumentos pra enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. **É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas [...]**” (PCNs, 2000, p. 49, grifos nossos). Nesse sentido, os PCNs defendem que, ao adquirir a linguagem formal – a concordância entre os sintagmas nominais na posição de sujeito e o verbo é um exemplo de uso da linguagem formal no português do Brasil –, o aluno passará a falar de modo que possa ocupar espaços públicos em que a linguagem formal é requerida. Os PCNs (2000) associam, portanto, o estudo da língua oral às relações sociais e de poder e ao mercado de trabalho.

Em resumo, o ensino da língua oral no Brasil é um ensino tecnicista, com foco nas expressões e usos cotidianos da oralidade – especialmente em contextos formais –, e não se baseia nos axiomas e nas pesquisas modernas preocupados em descrever e explicar a sintaxe da língua oral como um fenômeno científico. Enquanto o ensino de Língua Portuguesa pouco se pauta em conhecimento científico, observamos que, nas demais disciplinas curriculares, os alunos são estimulados a aprender e discutir, ainda que de forma rudimentar, teoremas e teorias de alta complexidade, como, por exemplo: o binômio de Isaac Newton, na Matemática; a teoria da relatividade de Albert Einstein e seus desdobramentos, na Física; as evoluções da teoria atômica, na Química; e a teoria evolucionista de Charles Darwin e seus desdobramentos, na Biologia.

Defendemos que, ao se ignorar o estudo dos mecanismos sintáticos inatos à língua oral na Educação Básica, ignora-se também a participação dos povos indígenas e africanos na constituição do português do Brasil, afinal, conforme apontam alguns estudos gerativistas, o que distingue a variedade do português falado no Brasil da variedade da língua falada em Portugal é, sobretudo, o contato da língua portuguesa com línguas ameríndias autóctones e línguas africanas transladadas para a América portuguesa (cf. LOBATO, 2006; NEGRÃO & VIOTTI, 2012; 2014a; 2014b; AVELAR & GALVES, 2014; NAVES & BORGES, 2014; entre outros). Isto é, advogamos que recusar o ensino a respeito dos mecanismos sintáticos da língua oral na Educação Básica é, de certo modo, negar a difusão do conhecimento a respeito do aporte dos povos indígenas e africanos na emergência da gramática do português brasileiro, a exemplo do emprego da concordância entre o verbo e o sujeito, que é, sobretudo, inserida na fala dos brasileiros por intermédio da instrução formal, e não durante o processo de aquisição de língua materna, como potencialmente deve ocorrer no português europeu.⁴

⁴ Faz-se necessário explicar que o uso do termo Língua Portuguesa (com iniciais maiúsculas) diz respeito à disciplina da Educação Básica e engloba tanto o estudo da gramática quanto o estudo do vocabulário, da ortografia,

Desde que se instituíram as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornaram obrigatória nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados, a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, professores e pesquisadores engajados na luta antirracista têm trabalhado em prol da divulgação do conhecimento científico a respeito das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e ameríndias, de modo a fazer com que esse conhecimento produza um impacto positivo na Educação Básica e na formação intelectual e cidadã dos estudantes brasileiros. Na área de Língua Portuguesa, as referidas leis dão especial destaque para o ensino das literaturas de língua portuguesa que representam ou que sejam de autoria de indígenas, afro-brasileiros e africanos. Com a pretensão de contribuir com a efetividade e com a ampliação de possibilidades de aplicação das diretrizes das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, temos como objetivo neste artigo: divulgar parte do conhecimento científico a respeito da história das culturas e línguas africanas, afro-brasileiras, indígenas e afro-indígenas⁵ na América portuguesa; e apresentar a história social e gramatical do português brasileiro como tópico essencial para o ensino de Língua Portuguesa, de modo a estender às salas de aula da Educação Básica o conhecimento a respeito da história social e das mudanças na gramática do português brasileiro provocadas pela interação dos colonos portugueses com os povos de línguas indígenas e africanas nos períodos colonial e imperial.

Para cumprir com o objetivo proposto, dividimos o artigo em duas partes: na primeira, revisitamos os aspectos sócio-históricos que forjaram a sociedade brasileira e delinearão a constituição da gramática do português brasileiro nos períodos colonial e imperial; na segunda parte, apresentamos a concepção de gramática adotada neste artigo, com o intuito de evidenciar que a hipótese inatista da linguagem pode ser utilizada para propor um novo olhar sobre a sintaxe do português brasileiro na Educação Básica. Cabe destacar que, ao propormos que o estudo dos mecanismos sintáticos da língua oral seja trabalhado em sala de aula, também estamos sugerindo uma contrapartida ao enfoque exagerado no estudo dos usos da norma padrão, que desfavorece um olhar para a contribuição dos povos ameríndios e africanos na constituição da gramática do PB e, ao contrário do que se pensa, é uma continuação do processo colonizador a que fomos submetidos e integrados, isto é, uma tentativa – frustrada e malsucedida – de moldar a sintaxe da fala brasileira aos moldes de uma sintaxe europeia (de

do texto e das literaturas de língua portuguesa, e o uso do termo português brasileiro refere-se à língua falada cotidianamente pela maioria dos brasileiros.

⁵ Para uma maior compreensão do conceito afro-indígena, sugerimos a leitura de Figueiredo & Oliveira (2013) e Oliveira *et al.* (2015), entre outras obras desses autores.

base escrita e/ou oral). Isso, contudo, não implica a eliminação dos estudos a respeito dos usos da norma padrão na Educação Básica.

2. Síntese da interação entre povos e do contato de línguas na América portuguesa

Nesta seção, sintetizamos o contato e a interação de línguas, povos e culturas na América portuguesa que teceram o Brasil como país e nação. Destarte, apresentamos uma síntese da interação dos portugueses com os povos indígenas e africanos, respectivamente, delineando os aspectos sócio-históricos da constituição da gramática do português brasileiro e os fatores determinantes para o estabelecimento do português como língua oficial brasileira.

2.1 Os povos e as línguas ameríndias autóctones na América portuguesa

Mattos e Silva (2004) relata que os primeiros portugueses que ancoraram em terras americanas não possuíam, em sua maioria, a variante culta da língua portuguesa, contudo, é possível afirmar que eles já estavam acostumados a situações de contato e interação linguística, como as propiciadas pelas Grandes Navegações. Segundo Fausto (2011), tratava-se, sobretudo, de homens que eram enviados à América para salvaguardar parte da região costeira de piratas e obter pau-brasil, do qual se extraía a resina, utilizava-se a madeira para a fabricação de móveis e navios e que, posteriormente, daria nome à terra achada e colonizada. A aquisição da madeira, após seu esgotamento no litoral brasileiro, ocorreu, sobretudo, pelo escambo com os nativos já habilidosos com a derrubada de árvores no interior da mata.

Fausto (2011) divide os nativos da América portuguesa em dois grandes grupos: os tupis-guaranis e os tapuios. Os tupis-guaranis dividiam-se em tupis e guaranis, e cada um deles, na verdade, se subdividia em diversos povos de línguas aparentadas e pertencentes ao tronco linguístico Tupi. Segundo Fausto (2011), os tupis, também chamados tupinambás, estavam presentes em grande parte do litoral (desde a faixa litorânea do norte até Cananéia, no sul de São Paulo), enquanto os guaranis se localizavam mais ao sul do país (na bacia Paraná-Paraguai e no trecho litorâneo entre Cananéia e o atual extremo sul do país). Os chamados tapuios (etnônimo genérico utilizado pelos tupis-guaranis para designar os índios que falavam línguas distintas), por sua vez, viviam nas seguintes regiões: na foz do rio Paraíba, onde viviam os goitacazes; no sul da Bahia e no norte do Espírito Santo, onde habitavam os bravos aimorés; e na faixa entre o Ceará e o Maranhão, onde viviam os tremembés.

Estudos apontam que havia até cinco milhões de indígenas vivendo no território que compreende o Brasil de hoje quando os colonizadores portugueses chegaram à América – a

maioria deles estaria na Amazônia (cf. KENNEDY & PERZ, 2000).⁶ Os indígenas hoje sequer chegam a um milhão de indivíduos: ou foram mortos ou se miscigenaram. Segundo Rodrigues (2005), as línguas autóctones faladas na América portuguesa eram cerca de 1.200, isto é, aproximadamente seis vezes mais línguas ante as atuais cerca de 180. Dentre as línguas ameríndias desse período, as que tiveram maior contato com o português foram o tupi e o tupinambá, e, no geral, as línguas mais documentadas pertencem principalmente a dois grandes troncos/grupos linguísticos americanos, o Tupi e o Macro-Jê. No Quadro 1, a seguir, apresenta-se um panorama das línguas indígenas brasileiras elaborado por Castilho (2010) a partir dos estudos do professor Aryon Dall'Igna Rodrigues (1986, 1993), um dos mais profícuos pesquisadores das línguas indígenas sul-americanas.

Quadro 1. Línguas indígenas do Brasil segundo Rodrigues (1986, 1993 *apud* CASTILHO, 2010, p. 178).

Grupo macrotupi	Grupo macro-jê	Línguas isoladas
1. Família tupi-guarani <ul style="list-style-type: none"> • Akuáua • Amanajé • Anambé • Apiacá • Araueté • Assurini • Avá-canoeiro • Caapor • Caiabi • Camaiurá • Cambeba • Cauaíbe • Cocama • Guajá • Guarani, uma das línguas oficiais do Paraguai, também falado no Brasil • Oiampi • Tapirapé • Teneteara • Tupi • Tupinambá (extinta no Brasil) • Uaiampi • Nheengatu (língua geral amazônica) • Língua geral paulista, já extinta 	1. Família bororo <ul style="list-style-type: none"> • Bororo • Umutina 2. Família botocudo <ul style="list-style-type: none"> • Bacuém • Cracmum • Crenaque • Jiporoque • Minhajirum • Nacnenuque • Nacrerré • Naque-nhapemã • Pejaerum • Porixá 3. Família camacã (extinta) 4. Família carajá <ul style="list-style-type: none"> • Carajá • Javaé • Xambioá 5. Família cariri (extinta) 6. Família guató <ul style="list-style-type: none"> • Guató 7. Família fulniô (iatê, carnijó) <ul style="list-style-type: none"> • Fulniô (iatê, carnijó) 8. Família jê <ul style="list-style-type: none"> • Apinajé • Aquém • Caiapó • Caingangue 9. Família ianomâmi <ul style="list-style-type: none"> • Ianomam 	1. Aicanã 2. Arauá 3. Arikeme 4. Aruaque <ul style="list-style-type: none"> • Aruaque • Baniua 5. Canoê 6. Catuquina 7. Caribe <ul style="list-style-type: none"> • Txicão (icpengue) 8. Coazá 9. Guaicuru 10. Jabuti 11. Macu <ul style="list-style-type: none"> • Dâu • Hupdá • Yuhupeh • Macu • Nadëb 12. Menqui 13. Mura <ul style="list-style-type: none"> • Mura • Pirahã 14. Nhambiquara 15. Potiguara (extinta) 16. Puno <ul style="list-style-type: none"> • Caripuna • Catuquina-pano 17. Ticuna (tucuna) 18. Tucano (betoia) <ul style="list-style-type: none"> • Burasana

⁶ Alguns estudiosos acreditam que esse número possa ser superior a cinco milhões, contudo, não é nosso objetivo debater essa questão.

<ul style="list-style-type: none"> • Xetá (quase extinta) • Zoe (puturu) <p>2. Família ariquéim</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caritiana <p>3. Família aueti</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aueti <p>4. Família juruna</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juruna • Xipaia <p>5. Família maué</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maué sateré <p>6. Família monde</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aruá • Cinta-larga • Mondé • Suruí-paíter • Zorá <p>7. Mundurucu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mundurucu • Curuaia <p>8. Família puroborá</p> <ul style="list-style-type: none"> • Puroborá • Curuaia <p>9. Família mundurucu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mundurucu <p>10. Família ramarama</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caro (arara) <p>11. Família tupari</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ajuru • Macurape • Mequém • Saquirabiar • Tupari 	<ul style="list-style-type: none"> • Sanuma • Ianan ou ninan • Ianomamo <p>10. Família tímbara</p> <ul style="list-style-type: none"> • Panará • Suiá • Xoclengue • Masacará (extinta) <p>11. Família maxacali</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maconi • Malali • Panhame • Pataxó (extinta) • Pataxó-hã-hã-hãe (extinta) • Ofaiê <p>12. Família puri (extinta)</p> <p>13. Família ricbacta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ricbacta 	<ul style="list-style-type: none"> • Desano • Carapanã • Cubéua • Piratapuia • Suriana • Tucanos • Tuiúca • Uanano <p>19. Trumaí</p> <p>20. Txapacura</p>
---	---	---

Indubitavelmente, o processo colonizador europeu na América propiciou a interação, de modo especial, das línguas autóctones com a língua lusófona, resultando inclusive na formação de novas línguas, como a língua geral paulista, na região mais costeira, e o *nheengatu*, na região amazônica (cf. RODRIGUES, 1986). Em regra, utiliza-se o termo língua geral para designar o conjunto de línguas que emergiram a partir do contato entre povos ameríndios e colonos na região sul-americana (cf. RODRIGUES, 1996).

Rodrigues (1996) descreve a formação da língua geral paulista relatando que, com o início da colonização, apenas homens saíam de Portugal para a capitania de São Vicente. Após se estabelecerem, alguns colonos traziam esposas de Portugal, mas isso não era o suficiente. A ausência de mulheres portuguesas ou europeias fez com que muitos portugueses passassem a viver e a ter filhos com mulheres da família linguística tupi-guarani, tendo em vista que essas mulheres e seus povos tinham uma cultura menos rígida quanto a matrimônios entre povos

distintos. Como eram as mães as responsáveis pela prole, os filhos desses matrimônios adquiriam o tupi como língua materna, e, quando mais crescidos, apenas parte dos filhos homens apreendia a língua do pai – ou seja, a língua portuguesa. Com a dizimação dos povos tupis de São Paulo devido à escravização intensiva, os filhos dos portugueses e das índias passaram a não ter mais a interferência dos indígenas sobre a língua tupi que falavam. Nesse contexto social, promoveram-se as mudanças que originaram a língua geral paulista, que sobreviveu do século XVII até meados do século XVIII.

A língua geral paulista teve grande abrangência em todo o território brasileiro e foi amplamente utilizada por expressiva parte daqueles que, de modo desigual e nem sempre amistoso, participaram da empreitada de desbravar e devassar o interior do país, delineando cada vez mais os contornos de seu alcance geográfico e sua formação como nação (cf. RODRIGUES, 1996). Diferentemente da extinta língua geral paulista, a língua geral amazônica, ou *nheengatu*, ainda possui falantes situados na região amazônica até os dias de hoje (cf. RODRIGUES, 2010). Engendrada nas regiões do Pará, do Maranhão e da Amazônia, devido à interação entre colonos e soldados portugueses com ameríndias nos séculos XVII e XVIII, a língua geral amazônica é, num contexto similar ao que ocorreu com a LGP, resultante de mudanças na língua tupinambá provocadas pela sociedade mestiça que se formou nas regiões mencionadas (cf. RODRIGUES, 1996).

Cabe destacar que, apesar de a interação entre portugueses e povos ameríndios ter resultado na formação de novas línguas e num valioso acervo de empréstimos lexicais para o PB, a colonização portuguesa foi, acima de tudo, um empreendimento violento que silenciou aproximadamente 85% das línguas dos povos nativos que existiam na América portuguesa.

2.2 Tráfico de viventes e transplante de línguas para a América portuguesa

Após três décadas sem uma efetiva política de povoamento em sua colônia na América (1500-1534), a Coroa portuguesa iniciou uma política de povoamento e controle administrativo da Colônia com o chamado sistema de capitânicas hereditárias, que se caracterizava pela doação de grandes porções de terra a donatários portugueses, aos quais se delegavam a colonização e a exploração das riquezas do território. Com esse sistema, criaram-se 13 capitânicas, dando origem aos grandes latifúndios de terra, aumentou-se o número de portugueses em terras americanas e se iniciou a primeira atividade econômica relevante para a Metrópole na Colônia: a produção de cana-de-açúcar.

Apesar do interesse da Metrópole e do colonato, os esforços dos colonos não foram suficientes para desbaratar as guerras com os nativos nem superar os problemas relativos à ocupação e à administração da vasta Terra de Santa Cruz. Assim, apenas duas capitanias obtiveram relativo sucesso econômico com a produção de cana-de-açúcar e em suas relações com os povos autóctones, as de Pernambuco e de São Vicente. A produção de cana-de-açúcar, além de fixar alguns colonos em terras brasileiras, trouxe para o cenário histórico um elemento de altíssimo valor econômico e possuidor de línguas e culturas diversas: negros africanos. O tráfico de africanos negros para a escravização sustentou a produção de cana-de-açúcar, enriqueceu senhores de escravos e a Metrópole portuguesa e, sobretudo, criou uma dinâmica espacial, social e econômica que, segundo Alencastro (2000), forjou a formação social do Brasil.

Ainda segundo Alencastro (2000), o tráfico de escravos africanos para a América portuguesa foi majoritariamente negociado na África, de maneira especial em Angola, pelos próprios colonos portugueses que viviam na América. O autor argumenta que os interesses dos colonos, as correntes marítimas e os ventos favoráveis à navegação entre as costas sul-americanas e africanas do Atlântico Sul, a instalação de companhias brasileiras privadas para traficar e registros de evidências e dados estatísticos descartam a hipótese de uma continuidade mercantil e marítima do afamado comércio triangular (América-Europa-África), o qual abarcaria uma teia de interesses e negociações comerciais em torno do tráfico negreiro sob o comando de países europeus, mas que também incluiria produtos asiáticos em sua rota. Para Alencastro (2000), as intensas relações bilaterais ultramarinas entre Brasil e Angola, do século XVI a meados do século XIX, resultariam não só no sequestro de milhões de africanos para a América portuguesa, mas também na economia, na demografia, na sociedade e na política que constituíram o Brasil como país e nação. O autor defende, por exemplo, que o desenvolvimento de qualquer atividade econômica pela Coroa portuguesa no Brasil tinha que ser integrado ao trato de escravos. Dessa forma, exemplifica que, para inserir a Amazônia no capitalismo comercial português, foi, antes de tudo, necessário atá-la ao comércio do tráfico, inserindo ali cativos africanos.

Com o escravismo dominando toda a engenharia do empreendimento colonial português na América, o intercuro sexual, forçoso ou não, de colonos portugueses com cativas africanas tornou dominante a miscigenação entre brancos e negros. A miscigenação concebeu a mestiçagem, “processo social complexo, dando lugar a uma sociedade plurirracial” (ALENCASTRO, 2000, p. 353). Segundo Alencastro (2000), o processo de mestiçagem brasileiro, que se estratificou, não pode ser explicado com uma ideologia histórica

fundamentada na concepção de uma nação forjada a partir da democracia entre as raças e da sensualização da miscigenação, ocultando a violência intrínseca à gênese do processo. A mestiçagem é, antes de tudo, resultado da opressão sistêmica do escravismo colonial e, portanto, “parte consubstancial da sociedade brasileira” (*op. cit.*, p. 353).

A hipótese de Alencastro (2000), por certo, é concisa e bem apresentada. Autores como Arruda (2009), no entanto, ponderam que é necessário reconhecer que, sem a iniciativa europeia, as conjunturas históricas que entrelaçaram Brasil e Angola não teriam se constituído: “[a] ação metropolitana, nesse momento, foi de tal sorte decisiva que toda arquitetura do sistema, que então se delinea, nela descansa” (*op. cit.*, p. 513). Desse modo, ainda que se tenha desenvolvido um notório intercâmbio comercial entre as costas brasileira e angolana no Atlântico Sul, o sistema colonial ultramarino se fez numa inegável relação tripartite entre Portugal, Brasil e Angola.

De acordo com Florentino (1997), entre os séculos XVI e XIX, o tráfico negreiro desembarcou na América portuguesa cerca de quatro milhões de seres humanos provenientes da África Ocidental, Central e Oriental, dos quais a vida e a força de trabalho tornaram-se propriedades de colonos portugueses.

Mattoso (1982) distingue o tráfico de africanos para o Brasil, de acordo com suas principais regiões de procedência, em quatro ciclos: no século XVI, houve o ciclo da Guiné, que trouxe para o Brasil povos sudaneses, a fim de trabalharem na produção de cana-de-açúcar; no século XVII, houve o ciclo do Congo e de Angola, que trouxe para o Brasil povos bantos considerados excelentes agricultores para trabalharem na produção de cana-de-açúcar; no século XVIII, houve o ciclo da Costa da Mina, que retomou o tráfico de sudaneses, a fim de que fossem trabalhar nas minas de ouro – nesse ciclo, outros povos africanos teriam sido selecionados para a escravização na agricultura e em serviços domésticos; no século XIX, houve o ciclo de Angola e Moçambique, que retomou o tráfico de povos bantos, a fim de que fossem trabalhar nas plantações de café.

Alguns historiadores divergem de Mattoso (1982) quanto a ter sido a Costa da Mina a maior região provedora de povos africanos para a empresa do tráfico entre as costas do Atlântico Sul no século XVIII. Florentino (1997) e Fausto (2011), por exemplo, afirmam que, nesse período, teria sido dominante o sequestro de povos nativos de Angola. Florentino (1997) apresenta um conjunto de dados e registros históricos que mostram que, mormente a partir da década de 30 do século XVIII, a maioria dos navios negreiros ancorados nos portos do Rio de Janeiro trazia consigo cativos de Angola, de maneira a suplantarem os números do tráfico de viventes da Costa da Mina e a prover a região de Minas Gerais com a maioria de seus cativos.

Por intermédio de uma análise criteriosa, Florentino (1997) supõe que, no mínimo, metade dos africanos traficados para o Brasil no século XVIII aportou nos portos fluminenses, o que corresponde a, no mínimo, 850 mil negros africanos. Faz-se necessário, contudo, observar que, de algum modo, a presença de cativos da Costa da Mina foi significativa na América portuguesa durante o século XVIII, pois a única língua veicular de base africana documentada nesse período no Brasil, porventura em Minas Gerais, era falada por povos da Costa da Mina, cujo desembarque na América se deu especialmente nos portos da Bahia (cf. PESSOA DE CASTRO, 2002).

Com o sequestro de povos africanos para o trabalho escravo na América portuguesa, diversas línguas africanas passaram a interagir com a língua portuguesa numa nova dinâmica espacial. Segundo Bonvini (2009), as línguas concernentes aos africanos em escravidão no Brasil provinham das regiões denominadas oeste-africana e austral, conforme exemplificado no Quadro 2.⁷

Quadro 2. Quadro das línguas africanas transplantadas para o Brasil.

	Região oeste-africana ou sudanesa	Região austral
Países de origem:	Gana, Togo, Benin e Nigéria	Congo, República Democrática do Congo, Angola e Moçambique
Características:	As línguas da região sudanesa apresentavam uma grande diversidade tipológica e um número maior de famílias linguísticas.	Havia um número reduzido de línguas na região austral, as quais eram essencialmente de base banto e faladas pela maioria dos cativos. São tradicionalmente divididas em grupos linguísticos.
Famílias ou grupos linguísticos:	<i>Atlântica:</i> (fula (<i>fulfulde</i>), <i>uolofe</i> , <i>manjaco</i> , <i>balanta</i>). <i>Mandê:</i> (<i>mandiga</i> , <i>bambara</i> , <i>maninca</i> , <i>diúla</i>). <i>Gur:</i> (subfamília <i>gurúnsi</i>). <i>Cuá:</i> (subgrupo <i>gbe</i> : <i>eve</i> , <i>fon</i> , <i>gen</i> e <i>aja</i> , designadas pelo termo <i>jeje</i> no Brasil). <i>Ijóide:</i> (<i>ijó</i>).	<i>Congo (quicongo):</i> <i>quissilongo</i> , <i>quissicongo</i> (<i>quissangala</i>), <i>quizombo</i> , <i>quissundi</i> , <i>quivili</i> , <i>iuoio</i> e <i>quiombe</i> . <i>Quimbundo</i> (falada pelos ambundos da região central de Angola), <i>quissama</i> e <i>quindongo</i> . <i>Iaca-holo</i> (<i>iaca</i> , <i>imbangala</i> , <i>chinji</i>).

⁷ Quadro elaborado pelos autores, a partir de Bonvini (2009), com fins meramente ilustrativos.

	<p>Benuê-congolesa, que se subdividia em: defóide (falares <i>iorubás</i> designados pelo termo <i>nagô-queto</i>), edóide (<i>edo</i>); nupóide (<i>nupe, tapa</i>); ibóide (<i>ibo</i>); cross-Riber (<i>efique, ibíbio</i>).</p> <p>Afro-asiático: chádica (<i>hauçá</i>).</p> <p>Nilo-saariano: saariana (<i>canúri</i>).</p>	<p>Chôcue: uchôcue, ochinganguela, chilucazi e luena (<i>luvale</i>).</p> <p>Luba: chilula-cassai (<i>lulua</i>).</p> <p>Lunda: chilunda, urunda.</p> <p>Macua: omacua.</p> <p>Umbundo (falado na região do Benguela, em Angola): <i>umbundo, olunianeca</i>.</p> <p>Cuaniana, indonga: ochicuaniana, cuambi.</p> <p>Herero: ochiherero.</p>
--	---	---

Fonte: Bonvini (2009, p. 30-31).

Ao delinear o trajeto feito pelos colonos portugueses com os povos africanos sequestrados para a escravidão na América sob a perspectiva do tráfico negreiro entre Brasil e Angola, Bonvini (2009) afirma que o quimbundo pode ter sido uma língua veicular desde os portos de Angola até certas regiões da costa brasileira. Uma forte evidência para o uso do quimbundo como língua veicular na rota do tráfico entre Brasil e Angola é o fato de a primeira gramática do quimbundo ter sido escrita no Brasil no fim do século XVII: *Arte da língua de Angola*, de autoria do padre Pedro Dias da Companhia de Jesus (cf. ROSA, 2013).

A história também deixou um registro, na América portuguesa, de uma língua veicular africana oriunda da Costa da Mina. Trata-se da língua mina-jeje, de base eve-fon, falada em Vila Rica (atualmente Ouro Preto), na capitania de Minas Gerais, no século XVIII, e documentada na *Obra nova da lingoa geral de mina, traduzida, ao nosso igdioma*, de Antônio da Costa Peixoto (cf. PESSOA DE CASTRO, 2002). Na obra, diálogos em mina-jeje apresentam aspectos da vida social e cultural das Minas Gerais daquele tempo, como a cristianização, o comércio e o contrabando do ouro, e a prostituição de mulheres negras.

Apesar da possibilidade de se ter usado alguma língua veicular africana no trajeto marítimo do tráfico ou em terras brasileiras, os cativos africanos eram separados pelos colonos portugueses de modo que não se agrupassem linguisticamente por muito tempo em um mesmo ponto geográfico (cf. BONVINI, 2009). Mesmo com os cativos negros distribuídos de modo desigual desde o embarque nos portos da África, a presença dos povos bantos se estendeu em quase todo território brasileiro de acordo com Pessoa de Castro (2001), que aponta as regiões sudeste e nordeste como as únicas em que houve expressiva presença dos grupos étnicos jeje-mina e nagô-iorubá, sendo que os nagô-iorubás foram trazidos cativos somente a partir do século XVIII. Nas primeiras décadas do século XIX, o tráfico negreiro ainda traria para Salvador o grupo étnico hauça, originário também da região sudanesa (cf. PESSOA DE CASTRO, 2001).

2.3 Fatores sócio-históricos condicionantes para a formação do português brasileiro nos séculos XVIII e XIX

A interação entre povos e culturas e o intenso contato entre línguas intercontinentais na América portuguesa persistiram de forma sistemática até o século XVIII, período em que, como trataremos adiante, se iniciou um projeto político de integração e homogeneização cultural em prol da língua e da cultura europeias que formalizou o português como língua oficial na América portuguesa.

Sabe-se que a tarefa inicial dos portugueses na América portuguesa foi determinar os limites da terra, a fim de saber quais eram seus contornos geográficos, as perspectivas de exploração de suas riquezas naturais e os riscos oferecidos pelos nativos. Por essa razão, até o século XVIII, não houve, por parte da Metrópole, a necessidade de se criar na Colônia um sistema educacional que garantisse a promoção e a instrução formal da língua portuguesa aos próprios colonos, aos povos recém-contatados e, muito menos, aos africanos escravizados. Era, portanto, pelo contato de línguas que nativos e cativos aprendiam o português, especificadamente aquele falado pelos homens que vieram colonizar o Brasil.

Mattos e Silva (2004) chama a atenção para o fato de que, além da ação colonizadora, havia um processo evangelizador na Colônia portuguesa. Nesse processo, a interação entre padres jesuítas e nativos americanos era intensa. Além de buscar tornar o cristianismo religião dos nativos e uma instituição da Colônia, foram os padres jesuítas os responsáveis pelas primeiras instituições de ensino e pela introdução da cultura europeia em torno da escrita na América portuguesa. A educação formal empreendida pelos padres jesuítas, no entanto, não tinha como objetivo prioritário o ensino normatizador da língua portuguesa (cf. MATTOS E SILVA, 2004, p. 40), mas influenciou a aprendizagem e a aquisição da língua portuguesa no território brasileiro. Vale ressaltar que a escrita ainda era utilizada para impor certo prestígio da língua portuguesa em relação às línguas ágrafas (cf. PESSOA DE CASTRO, 2001), como era a maioria das línguas ameríndias e africanas faladas na América portuguesa.

Apesar do empenho dos sacerdotes da Companhia de Jesus em ensinar a língua portuguesa aos indígenas e em instituir um sistema de ensino, a maioria da população da Colônia era analfabeta; do século XVI ao XVIII, os letrados não ultrapassavam 0,5% da população, e as línguas indígenas, incluindo as línguas gerais, predominavam na América portuguesa (cf. HOUAISS, 1985). Essa realidade só mudou em 1757 com a austera atuação do ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, futuro Marquês de Pombal, que instituiu o *Directorio, que se deve observar nas povoaçoens dos indios do Pará, e Maranhão em quanto*

Sua Magestade não mandar o contrario e, em 1758, o transformou em lei, desapropriando e expulsando a Companhia de Jesus da América portuguesa, proibindo o uso e a difusão de línguas indígenas pelos colonos, estabelecendo o português como língua oficial e incentivando o casamento entre colonos e indígenas, com o intuito de promover e expandir os limites da língua portuguesa na América. Teriam sido as ações resultantes das medidas do Marquês de Pombal que, de acordo com Mattos e Silva (2004), impossibilitaram a constituição da sociedade brasileira como uma sociedade de língua indígena.⁸

Pessoa de Castro (2001) e Mattos e Silva (2004) propõem, cada uma a seu modo, que foram a demografia e a mobilidade populacional dos povos africanos e afro-brasileiros que favoreceram o processo de promoção do português falado no Brasil, sobretudo nos séculos XVIII e XIX, período em que esses povos se tornaram maiores em termos populacionais. De fato, a presença maciça de africanos e de seus descendentes perpassou todos os domínios terrestres da empresa colonial: fizeram-se presentes nos grandes latifúndios, trabalhando em engenhos, habitando senzalas e também casas-grandes; nas atuações a favor do desbravamento das terras americanas que delimitaram o Brasil e nos povoamentos decorrentes dessas ações, como as pousadas, os arraiais e as vilas criados em torno das regiões mineiras; nas primeiras formações urbanas; e no espaço que instituíram para si como de resistência, os quilombos – considerados por Mattos e Silva (2004) laboratórios da formação do português do Brasil. Cabe, ainda, destacar que, se os escravos africanos e seus descendentes possuíam maior mobilidade, pois, em primeiro lugar, eram obrigados a acompanhar seus donos por toda a Colônia, e, em segundo lugar, seu trabalho nem sempre era restrito a um determinado espaço, sua presença nos primeiros grandes centros urbanos criados a partir de meados do século imperial também contribuiu para a difusão do português, não se limitando, desse modo, a uma influência rural e interiorana.

Num determinado ponto de sua argumentação a favor da demografia e da mobilidade dos africanos e dos afrodescendentes como determinantes da difusão do português no/do Brasil, Mattos e Silva (2004, p. 106) arremata:

A presença maciça dos africanos e afrodescendentes que a demografia histórica demonstra, a atuação constante dos escravos nas grandes frentes de economia da colonização; a mobilidade geográfica, decorrente das vicissitudes da vida econômica de seus senhores e da economia brasileira; os diversificados e múltiplos papéis por eles desempenhados na sociedade colonial rural e urbana; o significado social e linguístico dos espaços

⁸ Para este trabalho, leu-se a cópia do Directorio, que se deve observar nas povoaçoens dos indios do Pará, e Maranhão em quanto Sua Magestade não mandar o contrario pertencente ao Arquivo Histórico de Goiás.

ilegítimos da escravidão permitem embasar o meu ponto de vista interpretativo de que é esse segmento numeroso e operante – os africanos e afrodescendentes – o agente principal da difusão do português no território brasileiro, na sua face majoritária, a popular ou vernácula. (MATTOS E SILVA, 2004, p. 106).

Em suma, quatro são os fatores sócio-históricos, assumidos por Mattos e Silva (2004), que promoveram e instauraram a língua portuguesa no território brasileiro a partir do século XVIII, quais sejam: (i) a ausência de um sistema educacional abrangente e eficaz; (ii) a demografia e (iii) a mobilidade dos povos africanos e seus descendentes, que, em sua maioria, aprenderam a língua portuguesa como segunda língua em contextos não instrucionais de oralidade; e (iv) os reflexos das atitudes políticas do Marques de Pombal em prol da formalização do português como língua oficial. Tais fatores seriam, portanto, responsáveis pela constituição sócio-histórica e gramatical de nossa língua vernácula, o português brasileiro (doravante PB).

Apesar de os africanos e os afrodescendentes serem majoritários em termos populacionais de acordo com os registros cartoriais e censitários, é necessário fazer uma observação quanto à hipótese de que a constituição do PB dá-se principalmente a partir de sua difusão por africanos e afrodescendentes: a categoria afrodescendente, ou afro-brasileira (também utilizada por Mattos e Silva (2004)), é ligeiramente imprecisa para designar os povos mestiços do Brasil colonial e imperial, conforme mostraremos adiante. Ademais, os povos indígenas geralmente eram ignorados nos registros cartoriais e censitários, o que impossibilita afirmar que, sobretudo, africanos e afrodescendentes teriam difundido a língua portuguesa na América – Naves & Borges (2015), por exemplo, enfatizam o papel dos povos ameríndios na constituição da gramática do PB em Goiás a partir de evidências demográficas.

Com base num estudo crítico que busca reconstruir os dados de uma vasta documentação a respeito da população brasileira datada das três últimas décadas do século XVIII, Alden (1963) mostra que a população brasileira cresceu de 1,5 para cerca de dois milhões de habitantes nessas três décadas e, provavelmente, tenha chegado a aproximadamente 3,5 milhões no fim da segunda década do século XIX. Segundo o autor, por influência de determinações de Portugal, como uma circular destinada às capitânicas do Pará, Goiás e São Paulo, a maioria dos censos realizados nas décadas finais do século XVIII não tinha o critério racial como categoria e ignorava os povos autóctones. Isso evidencia que os censos coloniais estavam mais preocupados com amostras dos números populacionais envolvidos na empresa do tráfico.

Schwartz (2001) atribui ao mercado de escravos, que traficava anualmente 20 a 40 mil africanos, o crescimento registrado da população no fim do século XVIII. De acordo com Alencastro (2000), doenças transplantadas pelos africanos para a América portuguesa, como a ancilostomíase, a febre amarela e a malária *falciparum*, também contribuíram para o amplo contingente populacional dos africanos, tendo em vista a ausência de defesas biológicas de índios e portugueses a essas doenças. Parte maior no incremento da população, no entanto, deveu-se ao aumento do número de pessoas livres, notadamente os pardos, que apresentavam índices mais baixos de mortalidade do que os africanos escravizados (cf. SCHWARTZ, 2001). Segundo Schwartz (2001), a população parda deveria se aproximar dos 28% em toda a Colônia, alcançando 30% em algumas regiões (Bahia, Goiás, Pernambuco e Minas Gerais).

O Recenseamento Geral do Império de 1872, o primeiro censo oficial brasileiro, teve a preocupação de constatar a demografia racial que se forjava no Império escravista. Nos questionários entregues às famílias pelos agentes recenseadores da Diretoria Geral de Estatística, averiguavam-se a raça (*branco, pardo, preto* ou *caboclo*), a nacionalidade (*brasileira* ou *estrangeira*), a instrução (*saber ler e escrever* em oposição a *ser analfabeto*), entre outras categorias. Em um estudo crítico que reajustou os dados do censo imperial de 1872, Paiva *et al.* (2012) ratificam que a população brasileira chegara a quase dez milhões (9.930.478). Desse total, 8.419.617 (84,8%) eram livres, enquanto 1.510.806 (15,2%) eram escravos. Quanto às categorias acima mencionadas, os dados do Recenseamento Geral do Império de 1872 registram alguns números que merecem atenção dos estudos a respeito da sócio-história do PB.

Os dados relativos à categoria raça possibilitam afirmar que, no mínimo, 60% da população imperial brasileira adquiriu uma gramática do português distinta daquela transladada pelos primeiros colonos. Devido aos cruzamentos interétnicos, a maioria da população era mestiça, preta ou cabocla, e, presumivelmente, a maior parcela dessa população adquiriu o português que seus pais (nativos ou cativos) aprenderam, isto é, adquiriram como língua materna uma língua adquirida como segunda língua por seus progenitores. Uma das razões para inferirmos que mestiços, pretos e caboclos adquiriram a língua portuguesa de seus pais nativos e cativos baseia-se na estrutura da família patriarcal brasileira, que excluía esses grupos do núcleo familiar chefiado por homens brancos de origem europeia.

Faz-se necessário destacar que os povos indígenas também estavam expostos à aquisição do português como segunda língua e, conseqüentemente, sujeitos a transmitir esse português adquirido como segunda língua a seus filhos em processo de aquisição de língua

materna. Todavia, não foram contabilizados no censo imperial, conforme demonstrado no Quadro 3.⁹

Quadro 3. Dados de categorias do censo imperial de 1872 relevantes para o estudo da sócio-história do português brasileiro.

CATEGORIAS	TOTAL	PORCENTAGEM ¹⁰
Raça		
Branco	3.781.110	38,07%
Pardo	3.801.692	38,28%
Preto	1.960.442	19,75%
Caboclo	387.234	3,9%
Nacionalidade		
Estrangeira	382.132	3,85%
Africanos	176.057	1,78%
Portugueses	125.876	1,27%
Demais nacionalidades	80.199	0,8%
Escolaridade		
Sabem ler e escrever	1.565.454	15,76%
Frequentam a escola (crianças de 6 a 15 anos)	251.792	2,53%

De acordo com Paiva *et al.* (2012), o censo imperial também inseriu na categoria pardo vários tipos de mestiços presentes no território brasileiro, independentemente das especificidades das relações interétnicas que os compunham. A partir desse fato, verificamos que a categoria afrodescendente ou afro-brasileira, utilizada por Mattos e Silva (2004), é ligeiramente imprecisa, pois é a partir da categoria pardo que a autora denomina os afrodescendentes.

Outra importante contribuição dos dados do censo imperial de 1872 é demonstrar a presença estrangeira no território. Politicamente independente, o Brasil precisava distinguir as pessoas nascidas no país das de outra nacionalidade, incluindo africanos e portugueses. Calcula-

⁹ Os dados foram reajustados e disponibilizados no aplicativo virtual – “Pop 72 – Brasil, v. 1.0”, disponível em: <http://www.nphed.cedeplar.ufmg.br/pop72/>. Acesso em 27/11/2015.

¹⁰ O cálculo de porcentagem foi baseado no valor estimado da população (9.930.478) e apresenta pequenas variações em suas últimas casas decimais.

se que quase 2% da população eram provenientes de países africanos, enquanto pouco mais de 1% era de Portugal. A comparação entre o número de africanos e pretos revela que nem todos os pretos eram africanos. Presumivelmente, eram considerados pretos os filhos de pais africanos e os mestiços de pele mais escura nascidos no Brasil. Ademais, a inexpressiva presença portuguesa no Brasil imperial demonstra que a língua falada em Portugal já não servia de modelo de aquisição para a população brasileira.

Atualmente, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entidade de administração pública federal responsável pelos censos oficiais da república brasileira desde 1936, classifica a população brasileira de acordo com as seguintes categorias étnico-raciais: brancos, negros, amarelos e indígenas. Por considerar que pretos e pardos foram sistematicamente marginalizados e excluídos das mais variadas esferas da sociedade, o IBGE insere aqueles que se autodeclaram pretos e pardos na categoria negros. Segundo o Censo Demográfico de 2010 realizado pelo IBGE, o percentual de brasileiros que se autodeclaram pretos ou pardos, categorizados como negros pelo IBGE, é maior do que daqueles que se autodeclaram brancos. Dos cerca de 191 milhões de brasileiros recenseados em 2010, 82 milhões declararam-se pardos (43,1%) e 15 milhões, pretos (7,6%), totalizando 97 milhões de brasileiros (58,1%) categorizados como negros; 91 milhões declararam-se brancos (47,7%); 2 milhões, amarelos (1,1%); e 817 mil, indígenas (0,4%). Apesar do expressivo aumento da população, uma comparação entre os censos de 1872 e 2010 demonstra que a população negra¹¹ tanto em 1872 quanto em 2010 corresponde a aproximadamente 60% da população geral do país – conforme a Ilustração 3, a população preta e parda¹² em 1872 era de, respectivamente, 1.960.442 (19,75%) e 3.801.692 (38,28%), um total de 5.762.134 (58,03%) de habitantes.

Essa evidência mostra que os aspectos demográficos sócio-históricos constitutivos do PB no período imperial ainda são bastante similares à contemporaneidade, tendo como grande diferencial a expressiva presença de estrangeiros europeus e nipônicos nas regiões Sul e Sudeste do Brasil após a abolição do regime de escravidão, em 1888. Esse fato, aliás, explicaria a inclusão da categoria amarelo e o aumento em cerca de 10% do número de brancos no censo de 2010 em relação ao censo imperial. Ademais, é um aspecto essencial para o estudo da história linguística do PB nessas regiões.

¹¹ Tomando por base a categorização atual do IBGE, que inclui os que se autodeclaram pretos e pardos na categoria negros.

¹² Destaca-se que, no censo de 1872, a categoria pardo incluía mestiços oriundos de vários tipos de relações interétnicas.

Finalizando a discussão em relação ao censo imperial de 1872, o número apresentado de pessoas que sabiam ler e escrever é bastante acentuado (15,76%). Porém, o número de crianças no período escolar que frequentavam a escola, aproximadamente 2,5%, é pequeno e evidencia que não eram as escolas as promotoras da língua portuguesa nas modalidades oral e escrita até possivelmente o fim do século XIX. Assim, infere-se que a ausência de um efetivo e abrangente sistema de ensino até o fim do século XIX exigiu de cativos, nativos e mestiços a aprendizagem da língua portuguesa no território brasileiro por meio das situações de aquisição propiciadas pelo contato de línguas naquele período, a saber: a aquisição do português como segunda língua, sobretudo em idade adulta, por ameríndios e africanos; e a aquisição do português como língua materna por mestiços a partir do português aprendido como segunda língua por ameríndios e africanos. Foi nesse contexto, com particularidades nas várias regiões do Brasil, que defendemos ter emergido a gramática do português brasileiro.

3. A hipótese inatista da linguagem como caminho para se explicar a gramática do PB

Com base nos pressupostos da teoria gerativa, mais especificamente em torno da questão da competência linguística inata do falante, Pilati *et al.* (2011) formulam uma vigorosa proposta de ensino de gramática, tanto de Língua Portuguesa quanto de línguas indígenas, LIBRAS e língua estrangeira, para a Educação Básica. Além de apresentarem métodos de estudos para o ensino de línguas no Brasil a partir desses pressupostos, a exemplo do uso da análise, da classificação, da analogia, da inferência e de procedimentos de formulação de hipóteses e raciocínio inferencial sobre dados linguísticos, as autoras, a nosso ver, também abrem espaço para uma discussão bastante promissora: a possibilidade de se trabalhar com conceitos relacionados à teoria gerativa em sala de aula, afinal, para que os professores de Língua Portuguesa utilizem as premissas e os conceitos gerativistas na elaboração de metodologias de ensino de línguas, é necessário que, antes, eles tenham tido acesso e possuam conhecimento razoável desses conceitos, os quais podem vir a ser aplicados em salas de aula do Ensino Fundamental e Médio para a explicação de mecanismos sintáticos da língua oral.¹³

A partir do vislumbre dessa possibilidade, defendemos que conceitos científicos a respeito das línguas naturais devem ser ensinados nas aulas de Língua Portuguesa da Educação

¹³ A proposta de Pilati *et al.* (2011) foi norteadas por manuscritos de Lúcia Lobato publicados postumamente, sob a curadoria daquelas autoras. Em seus manuscritos, que discutem as possibilidades de contribuições da linguística gerativa para o ensino de línguas no Brasil, Lobato (2015) enfatiza o aspecto criativo da linguagem humana. Na linguística gerativa, a criatividade refere-se à possibilidade de composição ilimitada de sentenças gramaticais jamais pronunciadas ou escutadas por um falante.

Básica, especialmente do Ensino Médio, com o propósito de se explicar alguns dos fatores que levaram a gramática do PB a se distinguir da gramática do português europeu (doravante PE). Ressalta-se, porém, que, tendo em vista que os PCNs (2000) e os livros didáticos de Língua Portuguesa não dialogam com esses conteúdos, cada professor deverá estabelecer os limites a serem impostos na transmissão do conhecimento em tela, bem como momentos específicos para se trabalhar a temática. Salientamos que, devido à disciplina e à atenção exigidas para a compreensão de preceitos, conteúdos e técnicas de análise gerativistas, esse tipo de conhecimento seja transmitido por meio da elaboração de projetos de pesquisa a serem apresentados em feiras de ciências e em outras atividades de caráter científico desenvolvidas nas escolas. É recomendável também que os professores de Língua Portuguesa estabeleçam parcerias com os professores de História, para uma melhor compreensão dos conteúdos históricos envolvidos na proposta em tela. Dito isso, apresentamos nas páginas que se seguem as premissas teóricas que guiam a concepção de gramática da teoria gerativa, bem como debatemos a questão da mudança na sintaxe do sujeito no português brasileiro, a fim de indicar caminhos para o professor de Língua Portuguesa trabalhar com o ensino de gramática e de história da língua a favor das leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

3.1 Teorias de aquisição da linguagem

Entre as décadas de 1950 e 1960, o linguista norte-americano Avram Noam Chomsky desenvolveu as ideias iniciais daquele que viria a ser o pressuposto fundamental da abordagem gerativa das línguas naturais: há, em toda a espécie humana, um conhecimento gramatical inato ricamente estruturado. Com essa proposição, o linguista objetou as ideias behavioristas de que a aquisição da linguagem se dá por estímulo e resposta e inaugurou a abordagem internalista dos estudos da linguagem, na qual a competência exclusiva do ser humano de possuir um sistema linguístico internalizado em sua mente motiva a investigação empírica desse aparato biológico específico da linguagem. Nessa perspectiva, assim como a visão e a coordenação motora são regidas por sistemas de órgãos específicos, a **competência linguística** é desenvolvida por um órgão mental que opera sobre todo o sistema linguístico, a **faculdade da linguagem**. O conhecimento e a explicação das propriedades e dos mecanismos internos da faculdade da linguagem são o escopo de pesquisa da teoria gerativa.

É razoável considerar a faculdade de linguagem como um “órgão da linguagem”, no sentido em que os cientistas falam de um sistema visual ou sistema imunológico ou sistema circulatório como órgãos do corpo. [...] Pressupomos ainda que o órgão da linguagem é como outros, no sentido de

que seu caráter básico é uma expressão dos genes. [...] Evidentemente, cada língua é o resultado da atuação recíproca de dois fatores: o estado inicial e o curso da experiência. Podemos imaginar o estado inicial como um “dispositivo de aquisição de língua”, que toma a experiência como “dado de entrada” e fornece a língua como um “dado de saída” – um “dado de saída” que é internamente representado na mente/cérebro. (CHOMSKY, 1998, p. 19).

No século XX, quando o cenário a respeito do estudo da aprendizagem em geral, inclusive do aprendizado de línguas, era dominado pelas ideias behavioristas de John Watson e B. F. Skinner, o argumento de Chomsky para a natureza do conhecimento linguístico da espécie humana propiciou a primeira revolução cognitiva no campo dos estudos da linguagem. De acordo com o behaviorismo, o aprendizado de língua ocorre por leis de estímulo e resposta. A esse respeito, Chomsky levantou duas questões importantes: (i) uma pessoa enuncia sentenças nunca ouvidas até o momento da enunciação, o que não permite que a língua seja considerada um conjunto de respostas a estímulos, e (ii) uma criança desenvolve uma gramática complexa rapidamente, sem instrução formal, e à medida que seu estado cognitivo amadurece, ela vai dominando determinadas estruturas até internalizar a gramática de sua língua por completo. O comportamento é, a partir de então, considerado um meio de chegar aos mecanismos internos da mente. Ainda no que diz respeito ao behaviorismo, O’Connell (2010) destaca que essa teoria considerava a linguagem produto da interação social e não produto de um aparato biológico, como Chomsky defende em sua concepção mentalista.

De acordo com Kato (1997), durante o processo de **aquisição de língua materna**, a criança recebe pistas, por meio do contato com (i) a fala dos pais, de cuidadores e de outras crianças, (ii) atividades como narração de histórias infantis e (iii) meios de comunicação como a televisão e o rádio, entre outros, para descobrir a gramática de sua língua. Mas como a hipótese inatista explica essa descoberta da gramática? De que modo se dá o desenvolvimento da língua na mente da criança?

Segundo Moro (2008), existem dois modelos básicos que tentam explicar a aquisição de língua: (i) o modelo da tábula rasa, assim chamado por considerar que a língua é construída na mente da criança por meio da experiência, sem considerar um estágio inicial preparado para receber e organizar essa informação; e (ii) o modelo da tábula inscrita, que pressupõe o estágio inicial citado, considerando o desenvolvimento da língua biológica e geneticamente determinado. Ainda segundo a autora, nenhum dos dois modelos explica satisfatoriamente a aquisição de língua materna, uma vez que o primeiro não explica como a criança organiza os dados linguísticos que recebe por meio da experiência e o segundo não se sustenta, pois se a

língua que a criança desenvolve fosse geneticamente determinada, mesmo em um ambiente linguístico diferente, ela adquiriria a língua dos pais, e não do meio que lhe fornece o *input*.

Há um terceiro modelo, no entanto, que explica a aquisição da língua: a **teoria de Princípios e Parâmetros**. A teoria de Princípios e Parâmetros decompôs as regras gramaticais das línguas naturais em (i) princípios gramaticais universais, inerentes ao *design* da faculdade da linguagem e, portanto, universais a todas as línguas, e (ii) parâmetros, propriedades gramaticais variantes, pertencentes às línguas em particular e adquiridos durante o processo de aquisição de língua materna (CHOMSKY, 1998, 2005).

Carnie (2006) ressalta que muitos aspectos da língua são inatos, mas que línguas particulares não o são, como defende o modelo da tábula inscrita citado acima. O que acontece é que nascemos com uma gramática inicial que serve de base para o aprendizado de qualquer língua, já que o ser humano dotado de perfeitas faculdades mentais e/ou físicas vai adquirir a língua oral em seu ambiente, independentemente de qual seja sua língua; essa gramática inicial, portanto, deve dar conta de todas as línguas e, por isso, é chamada de **Gramática Universal (GU)**.¹⁴ O autor destaca alguns argumentos que reforçam a ideia da GU: (i) o fato de conhecermos propriedades da gramática de nossa língua materna que são impossíveis de ser aprendidas e (ii) o processo de aquisição que faz com que crianças dominem certas estruturas apenas a partir de determinada idade. Para exemplificar os argumentos (i) e (ii), respectivamente, Carnie (2006, p. 19 a 21) fornece os seguintes exemplos do inglês:

- (1) a. Who do you think that Ciaran will question _____ first?
Quem VAux você acha que Ciaran VAux questionar _____ primeiro
'Quem você acha que Ciaran vai questionar primeiro?'
- b. Who do you think Ciaran will question _____ first?
Quem VAux você acha Ciaran VAux questionar _____ primeiro
'Quem você acha que Ciaran vai questionar primeiro?'
- c. Who do you think _____ will question Seamus first?
Quem VAux você acha _____ VAux questionar Seamus primeiro
'Quem você acha que vai questionar Seamus primeiro?'
- d. *Who do you think that _____ will question Seamus first?
Quem VAux você acha que _____ VAux questionar Seamus primeiro
'Quem você acha que vai questionar Seamus primeiro?'

(2) (de Pinker 1994, p. 281 – atribuído a Martin Braine)¹⁵

¹⁴ No escopo da teoria gerativa, a Gramática Universal é um axioma, de modo que toda investigação de cunho gerativista gira em torno desse axioma.

¹⁵ Tradução livre: *Criança*: Quero outra uma colher, papai. / *Adulto*: Você quer dizer, você quer a outra colher. / *Criança*: Sim, eu quero outra uma colher, por favor papai. / *Adulto*: Você pode dizer "a outra colher"? / *Criança*: Outra... uma... colher. / *Adulto*: Diga "outra". / *Criança*: outra. / *Adulto*: "colher". / *Criança*: colher. / *Adulto*: "outra ... colher". / *Criança*: outra ... colher. Agora me dê outra uma colher.

Child: Want other one spoon, Daddy.
Adult: You mean, you want the other spoon.
Child: Yes, I want other one spoon, please Daddy.
Adult: Can you say “the other spoon”?
Child: Other ... one ... spoon.
Adult: Say “other”.
Child: other.
Adult: “spoon”.
Child: spoon.
Adult: “other... spoon”.
Child: othee... spoon. Now give me other one spoon.

Em (1), temos um exemplo do fenômeno chamado efeito *that-trace*: em (1a) e (1b), vemos que o *that* é opcional por ligar a oração principal a uma oração subordinada cujo *objeto* está deslocado, o que não ocorre com (1c) e (1d) (porque *that* não poder ligar a oração principal a uma oração subordinada cujo *sujeito* está deslocado). Esse fenômeno não é aprendido, mas sim adquirido pelo falante; o efeito *that-trace* pertence à língua inglesa (e a algumas outras línguas) e não é universal, por isso é chamado de parâmetro. No exemplo (2), temos uma correção explícita de um adulto mediante uma falha na estrutura do inglês pela criança, que ocorre devido à não internalização de uma estrutura da língua em determinada fase; como essa estrutura ainda não foi adquirida, a criança não a produz de forma natural, ainda que diante da correção explícita. É, portanto, a partir de uma Gramática Universal, dotada de princípios – pertencentes a todas as línguas – e parâmetros – pertencentes às línguas em particular e fixados ao longo da experiência linguística do falante –, que o falante nativo adquire uma língua.

Um dos princípios das línguas naturais é o **Princípio de Projeção Estendida**. De acordo com esse princípio, todo predicado tem um sujeito. A expressão fonética do sujeito, por seu turno, dá-se pela marcação positiva, durante o processo de aquisição de língua, de um parâmetro designado **parâmetro do sujeito nulo**, ou **parâmetro *pro-drop***. Destarte, classificam-se as línguas que valoraram esse parâmetro como **línguas de sujeito nulo**, ou **línguas *pro-drop***. Línguas de sujeito nulo apresentam um pronome nulo (*pro*) na posição de sujeito para satisfazer o requerimento estabelecido pelo Princípio de Projeção Estendida. Uma característica das línguas de sujeito nulo, portanto, é a possibilidade de sujeitos pronominais definidos não serem fonologicamente expressos, enquanto há o requerimento de que eles sejam expressos em línguas não *pro-drop*, conforme ilustramos, respectivamente, nos dados em português e italiano – (3a) e (3b) – e em francês e inglês – (3c) e (3d).¹⁶

¹⁶ O asterisco (*) indica que a sentença é agramatical.

- (3)a. *pro* Falamos português.
- b. *pro* Parliamo italiano.
- c. *Parlons français.
- d. *Speak English.

Ainda considerando a teoria de Princípios e Parâmetros, após a internalização de sua gramática, o falante nativo passa a ter domínio das regras e sistemas gramaticais de sua língua. Há determinadas situações comunicativas, entretanto, que exigem o aprendizado de estruturas gramaticais específicas, como na escrita formal. Para essas situações, algumas estruturas devem ser aprendidas por não fazerem parte da gramática internalizada do falante até então; outras estruturas, que já fazem parte da gramática interna, devem ser usadas em contextos diferentes dos de fala. É aí que entra a escola: o ensino formal de língua materna, além de trazer a escrita como mais uma forma comunicativa, instrui sobre suas particularidades e acrescenta determinadas estruturas associadas a diferentes formas de expressão.

3.2 A expressão do sujeito no português brasileiro na fala e na escrita

Nesta seção, considerando a forte distinção que os PCNs de Língua Portuguesa (2000) fazem em relação à língua oral e à língua escrita, tratamos da expressão do sujeito na fala e na escrita no PB, a fim de trazer à baila tendências do uso do sujeito nulo em ambos os contextos. Berlinck *et al.* (2009) caracterizam os tipos de sujeito no PB da seguinte forma: (i) de referência determinada, (ii) indeterminada ou arbitrária e (iii) sem qualquer referência, quando nenhum argumento externo é selecionado. Os exemplos a seguir fornecidos pelas autoras correspondem, respectivamente, a cada um desses tipos de sujeito.

- (4) *essas representações* eram feitas sempre na parte escura das cavernas...
 - (5) [*pro* arbitrário] dizem que o estatístico é o homem que senta numa barra de gelo e bota a cabeça dele dentro do forno.
 - (6) [*pro* expletivo] choveu muito uma temporada quando a gente ia com o SESC.
- (BERLINCK *et al.*, 2009, p. 121)

As autoras defendem que o sujeito de referência determinada, como no exemplo (4), pode ser retomado no discurso por meio de um pronome pessoal, seja ele expresso ou nulo; o sujeito de referência indeterminada, caso do exemplo (5), não permite a identificação de quem “diz”; e o sujeito sem referência, como em (6), não seleciona argumento externo e possui um

nulo expletivo apenas devido à regra que exige sujeito em toda sentença. Os sujeitos nulos que iremos considerar no presente estudo são os de referência determinada. Entre os linguistas que estudam o sujeito nulo, é comum se afirmar que o uso dessa categoria está diminuindo na fala do PB. No entanto, há discordância entre eles no que se refere à causa dessa diminuição.

Negrão (1990) argumenta contra a ideia de associação entre licenciamento do sujeito nulo e riqueza do paradigma flexional. Segundo a autora, os verbos referentes à primeira pessoa do singular, que não perderam a flexão de número e pessoa, são os que apresentam a maior porcentagem de pronomes expressos em comparação com verbos das demais pessoas do discurso; dessa forma, se a desinência verbal licenciasse o nulo, a primeira pessoa do singular deveria ser usada como categoria vazia na grande maioria dos casos. Além disso, ainda segundo Negrão (1990), os marcadores morfológicos dos verbos na terceira pessoa do singular não ajudam na identificação da pessoa do sujeito; assim sendo, o sujeito desses verbos deveriam ter uma alta tendência de preenchimento, mas isso não é o que acontece: em seu estudo, a autora aponta que a porcentagem de preenchimento do sujeito de verbos na terceira pessoa do singular é de 58,4%, mais alta apenas que a de preenchimento no caso da terceira pessoa do plural, de 53,3%.

Duarte (1995), por sua vez, defende que a diminuição do uso do sujeito nulo está diretamente ligada à reestruturação do paradigma flexional do PB. Segundo a autora, a perda da desinência teria ocorrido primeiramente na segunda pessoa do discurso – quando a ocorrência dos pronomes *você* e *vocês*, acompanhados de verbos com desinência de terceira pessoa, aumentou em detrimento das formas *tu* e *vós* – e, logo depois, na primeira pessoa do plural, devido à maior ocorrência do pronome *a gente*, que é acompanhado do verbo flexionado na terceira pessoa do singular. O PB, então, teria perdido três das seis flexões verbais que possuía, e essa queda na ocorrência das flexões teria como consequência o preenchimento do sujeito, para que se possa identificar a pessoa do discurso a que o verbo se refere.

Como se verifica, além de razões distintas para o preenchimento do sujeito no PB, há discordância entre as autoras quanto aos contextos em que o sujeito é marcado na língua em questão. Negrão (1990) destaca como contexto de ocorrência do sujeito pleno a primeira pessoa do singular, uma vez que essa é a categoria que mostra a maior porcentagem de uso de pronomes explícitos: segundo Negrão (1990), “*the verbal first person singular [...] is the category which shows the highest percentage of use of overt pronouns as compared to empty categories: 80.3%*

and 19.7%, respectively".¹⁷ Como contexto de ocorrência do sujeito nulo, a autora destaca a conexão com o antecedente como contexto principal.

Em seu estudo, Duarte (2003) identificou que a ausência ou a presença de elementos antes do sujeito pronominal influenciava a sua realização nula ou plena. De acordo com seu estudo, os contextos que favorecem a ocorrência do sujeito pleno são: (i) a presença de elementos *wh-* (das iniciais, em inglês, de conjunções como “*what*”, “*when*”, “*where*”, que em português correspondem a “que”, “quando”, “onde”) ou de conjunções subordinativas; (ii) a presença de elementos adjuntos ao sintagma flexional; (iii) a presença de elementos à esquerda da oração; (iv) condições estruturais de referência, como o referente sintaticamente não acessível (contraste ou ênfase, antecedente em função que não seja a de sujeito); (v) presente do indicativo, por ter uma flexão menos saliente; e (vi) a indeterminação do sujeito (ressaltando que, para a autora, a preferência das técnicas de indeterminação é por formas preenchidas). O contexto que consideraremos neste estudo é o primeiro, a presença de elementos *wh-* (em inglês) ou *qu-* (em português) ou de conjunções subordinativas. Os exemplos dados por Duarte (2003, p. 119) são os seguintes:

- (7) a. Foi uma reportagem *que eu* vi na televisão na época *que eu* via televisão.
b. Ela ganha bem, mas eu acho *que ela* devia ganhar mais *porque ela* merece.

No exemplo (7a), temos a presença de elementos *qu-* (os dois pronomes relativos *que*) favorecendo o preenchimento da posição sujeito pelo pronome *eu*. No exemplo (7b), temos a presença de duas conjunções subordinativas (*que* e *porque*) favorecendo o preenchimento da posição sujeito pelo pronome *ela*. A autora ressalta ainda que tanto as estruturas relativas e interrogativas diretas e indiretas como aquelas com conjunções subordinativas têm apresentado um grande crescimento no favorecimento do uso do sujeito pleno no PB.

Os fenômenos sobre o sujeito abordados até o momento trazem mudanças verificadas no PB por meio do estudo da fala. No que diz respeito à escrita, todavia, essa mudança é lenta: essa modalidade, mais especificamente a linguagem escrita formal, é regida por prescrições que resistem a inovações da língua falada. O sujeito nulo, por exemplo, é ainda uma estrutura bastante presente na escrita devido à propriedade mais conservadora dessa modalidade, em comparação com a fala. Temos, portanto, diferentes contextos de uso do sujeito nulo ou preenchido na fala e na escrita no português do Brasil.

¹⁷ Tradução livre: “a primeira pessoa do singular [...] é a categoria que mostra a maior porcentagem de uso de pronomes explícitos comparado às categorias vazias: 80,3% e 19,7%, respectivamente”.

A título de ilustração, selecionamos um contexto de fala aludido por cada uma das autoras anteriormente mencionadas que apresenta características diferentes na escrita: a ausência ou a presença de elementos *que* ou de conjunções subordinativas, que favorecem a ocorrência do sujeito nulo ou preenchido, respectivamente; e verbos na primeira pessoa do singular, que favorecem o preenchimento. Vejamos as ocorrências no trecho selecionado de um texto de uma revista de grande circulação nacional:

(8) Nos autos da operação Navalha, meus bens foram tornados disponíveis pela ministra Eliane Calmon. Isso denota que *pro1* não enriqueci ilicitamente na função de secretário de Estado, que *pro2* ocupei por um curto período de quatro meses e 17 dias. *pro3* Conheci o empresário proprietário da construtora Gautama em função do cargo então ocupado. Inexistem nos autos fotos ou gravações que demonstrem recebimento de vantagens indevidas. *pro4* Nunca fui assessor do Senador Renan Calheiros. *pro5* Fui, sim, presidente do PMDB de Maceió, eleito pelos filiados em convenção partidária. *pro6* Fui indicado secretário de Estado de Infraestrutura pelo governador Teotônio Vilela Filho (PSDB), que atendeu sugestão de setores produtivos de Alagoas, pois eu tinha viés político e técnico, tendo trânsito por toda a bancada federal. *pro7* Nunca conheci o Sr. Claudio Gontijo. É absurdamente falsa e mentirosa a informação de que ele teria pagado minhas contas no hotel em Brasília, em virtude de se tratar de uma viagem oficial paga pelo governo do Estado de Alagoas. Assim, *pros8* não nego os fatos. *pro9* Provo que *eles10* nunca existiram. (Adeilson Teixeira Bezerra, Maceió, AL)

Na primeira ocorrência no texto, no trecho “[...] Isso denota que Ø não enriqueci ilicitamente [...]”, teríamos dois fatores de favorecimento do sujeito pleno de acordo com os contextos de fala: a presença da conjunção subordinativa *que* e o verbo *enriquecer* na primeira pessoa do singular. Como podemos observar, o que ocorre na escrita é exatamente o contrário: o sujeito é nulo. Na segunda ocorrência, temos um elemento *qu-* e um verbo na primeira pessoa do singular, mas, mais uma vez, o sujeito é nulo. Nas ocorrências 3 a 9, um verbo na primeira pessoa do singular licencia o nulo, exatamente o contrário do que se esperaria se essas fossem ocorrências da fala. Na última ocorrência, dessa vez do sujeito pleno *eles*, observamos uma ocorrência de sujeito pleno na escrita em um dos contextos de favorecimento do sujeito pleno na fala: a conjunção subordinativa *que* é acompanhada do sujeito pleno. Podemos perceber que, especificamente nos contextos apresentados, o que acontece na escrita é exatamente o inverso do que ocorre na oralidade em 90% dos casos analisados no trecho acima. Encontramos na mesma revista várias ocorrências como essa; portanto, assumiremos que a presença de elementos *qu-* ou de conjunções subordinativas é um contexto de favorecimento do nulo na escrita, assim como a presença de verbos na primeira pessoa do singular.

É crucial fazermos um esclarecimento: os estudos de contextos de fala e de escrita apresentados aqui mostram *tendências* de preenchimento do sujeito ou de uso do sujeito nulo; assim sendo, uma condição favorável ao preenchimento, por exemplo, não significa a obrigatoriedade do preenchimento nessa condição, e sim a maior probabilidade de esse preenchimento ocorrer. Ademais, a intenção de evidenciarmos essa diferença de preenchimento ou não do sujeito na fala e na escrita é mostrar para os professores da Educação Básica que é necessário compreender que o uso do sujeito nulo ou pleno pelos estudantes brasileiros carece de atenção especial. Segundo Magalhães (2000), os alunos do Ensino Fundamental utilizam o sujeito nulo nas redações escolares com eficiência apenas nos últimos anos (8º e 9º), e as correções feitas pelos professores não são eficientes para sanar esse problema em curto prazo. Para uma melhor compreensão dessa questão, sugerimos a leitura de Magalhães (2000) e Santos (2014).

3.3 A caracterização do PB como uma língua de sujeito nulo parcial

A morfologia verbal tem sido o cerne do debate sobre a **mudança gramatical** na constituição do PB. Para Lucchesi (2003), a *redução* da morfologia verbal do PB é fruto da **transmissão linguística irregular** por parte, especialmente, dos africanos trazidos para o Brasil que adquiriram o português europeu como segunda língua (L2). Em contramão, Naro e Scherre (2003) postulam que o processo de *redução* morfológica faz parte de uma deriva interna do português no Brasil, que teria tomado rumos distintos do português europeu por uma confluência de motivos.

Lucchesi (2003) afirma que a ausência de acesso à faculdade da linguagem na fase adulta é um dos fatores que proporciona a mudança sintática por transmissão linguística irregular. O autor pondera ainda outros dois fatores que corroboram a mudança sintática em contextos de **contato de línguas**: o difícil acesso dos aloglotas aos modelos da língua alvo, sobretudo quando os falantes da língua alvo são numericamente inferiores aos falantes aloglotas, como ocorreu na América portuguesa; a ausência de uma ação normatizadora da língua alvo, tendo em vista que o objetivo fundamental nesses contextos é a comunicação emergencial com os falantes da língua alvo. Lucchesi (2003) enfatiza a participação africana na *redução* do paradigma verbal do PB devido à semelhança com grande parte das línguas africanas transladadas para o Brasil, as quais não costumam acionar, por exemplo, a marcação de plural nos verbos quando o sujeito se refere a uma das pessoas do plural.

Naro & Scherre (2003, 2007) não atestam a hipótese defendida por Luccchesi (2003), pois consideram a mudança gramatical no PB uma **deriva** interna da língua portuguesa que preponderou no PB pela *atração de forças de diversas origens – algumas oriundas da Europa; outras da América; outras, ainda, da África, que, juntas, se reforçaram para produzir o português popular do Brasil* (NARO & SCHERRE, 2007, p. 25). Com evidências de que no português arcaico já havia a ausência de concordância verbal, como em “*mas DAVA lhe gram torva as portas çarradas*” e “*a todos aqueles que se fazem afora da carreira do pecado e TORNA a direita carreira*” (NARO & SCHERRE, 2003, p. 293), esses autores afirmam que *não se verifica a existência de estruturas novas ou próprias do português brasileiro que teriam resultado de processos de ‘transmissão linguística irregular’, mas sim de estruturas previamente existentes cuja frequência e distribuição foram aumentadas durante tal processo* (NARO & SCHERRE, 2003, p. 295). É interessante notar que, apesar de Naro & Scherre (2003) apresentarem apenas dados relativos à concordância entre sujeito e verbo, eles afirmam categoricamente que a reestruturação do paradigma verbal não provocou mudanças para além dessa dicotomia sujeito-verbo – o que no escopo da teoria gerativa é rejeitado, pois se considera que toda alteração de traço morfossintático no sistema da língua potencialmente provocará mudanças na língua, mais especificamente em suas fixações paramétricas (cf. KROCH, 2001).

Vê-se ainda que Naro & Scherre (2003) apresentam um discurso dúbio: por um lado, a ausência de concordância, em alguns contextos, já ocorria no português clássico, mas, por outro lado, essa ausência teria tido um aumento de *frequência e distribuição* durante o contato de línguas no Brasil, representado pela *transmissão linguística irregular*. Esse tipo de argumentação não explica a questão da reestruturação do paradigma verbal do PB e, na verdade, reflete os discursos em que se situam os estudos sobre a constituição do PB, conforme abaliza Paixão de Souza (2010):

Fundamentalmente, na discussão tradicional (...) há **um certo português do Brasil** que é fruto genético direto da língua clássica do século XVI, e **um outro português do Brasil** que é fruto do contato dessa língua com as populações “alóglotas”. O primeiro é o português “*culto*” (fundamentalmente, um português “*branco*”), no qual as análises enxergam a base para defender o elemento conservador da língua brasileira. Na descrição dessa variante, encontramos termos como “*riqueza*”, “*complexidade*”, “*sutileza*”. Chamemos a esse eixo o eixo da **herança**: dos brancos colonizadores, herdamos a língua. O segundo, o “*outro*” português do Brasil, é o “*popular*” (fundamentalmente, um português “*negro*”), no qual as análises enxergam os efeitos de uma interferência negativa – que (...) aparece como um impacto redutor, não agregador. Na descrição desta variante, encontramos termos como “*empobrecimento*”, “*simplificação*”, “*redução*”. Chamemos a esse eixo o eixo da **perda**: dos índios e dos negros, não herdamos nada – restam-nos apenas

“*cicatrizes*” e ausências (de estruturas, de consoantes, de flexões...). Entre essas **heranças** e essas **perdas**, constituem-se o discurso sobre a formação linguística do Brasil (que, para além de um discurso sobre a língua, configura-se como um discurso sobre a sociedade) e o discurso do “*reajustamento linguístico*” (que, para além de um desejo sobre o futuro da língua, revela um desejo sobre o futuro da sociedade). (PAIXÃO DE SOUZA, 2010, p. 118-119 – grifos da autora.)

Neste trabalho, mais do que reproduzir um discurso sobre *herança* ou *perda*, compreendemos a reestruturação do paradigma verbal do PB e suas implicações para a gramática do PB em termos formais. Isto é, compreendemos que por conta da reestruturação do paradigma flexional de seus verbos, dentre outros fatores, o PB deixou de ser uma língua de **sujeito nulo consistente**, como é o PE, e se tornou uma língua de **sujeito nulo parcial**.

Roberts & Holmberg (2010) distinguem quatro tipos de línguas que manifestam o parâmetro do sujeito nulo, quais sejam: (i) **línguas de sujeito nulo consistente**, em que todas as pessoas são recuperadas por um pronome não expresso, pois distinguem as pessoas gramaticais nas terminações flexionais dos verbos – o italiano é um exemplo de língua de sujeito nulo consistente, conforme o exemplo em (9) com o verbo ‘beber’; (ii) **línguas de sujeito nulo expletivo**, que apresentam a característica de licenciar sujeito nulo expletivo, mas não licenciam sujeitos nulos referenciais, como ocorre com o alemão em (10); (iii) **línguas de sujeito nulo orientadas para o discurso**, que licenciam sujeito nulo livremente, sem, contudo, exibir uma gramática em que as terminações flexionais dos verbos recuperem as pessoas do discurso – conforme o exemplo do chinês em (11); e (iv) **línguas de sujeito nulo parcial**, que possuem três características: somente a primeira e a segunda pessoas do discurso podem ser recuperadas na morfologia verbal de determinadas orações finitas; o pronome definido de terceira pessoa na posição de sujeito só pode ser nulo quando é controlado por um argumento mais alto; pronomes genéricos devem ser nulos e estar na terceira pessoa do singular, como ocorre com o finlandês, em (12), e o PB em (13).

(9)bevo – 1ª p.s
bevi – 2ª p.s
beve – 3ª p.s
beviamo – 1ª p.p
bevete – 2ª p.p
bevono – 3ª p.p

(10)Gestern war *(es) geschlossen.
Ontem estava (expletivo) fechado.
‘Ontem estava fechado’.

(11)a. Ø kanjian ta Le.
(ele) viu ele ASP
b. Ta kanjian Ø le.
Ele viu (ele) ASP
'Ele viu ele'

(12) Täällä ei saa polttaa.
Aqui não pode fumar
'Não pode fumar aqui'.

(13) É assim que faz o doce.

A partir da evidência de que a gramática do PB não mais apresenta terminações flexionais para cada pessoa do discurso como o PE, que é uma língua de sujeito nulo consistente como o italiano, Roberts & Holmberg (2010) assumem que o PB é uma língua de sujeito nulo parcial. Atribuímos a reestruturação do paradigma verbal do PB e a **mudança paramétrica** na expressão do sujeito no PB ao processo de aquisição do português como segunda língua por ameríndios e africanos que, sem instrução formal durante os períodos colonial e imperial, transmitiram esse português adquirido como segundo língua a seus filhos, os quais também vieram a provocar alguma mudança na língua, além de manterem alguns padrões gramaticais transmitidos por seus pais. Nesse sentido, cabe ponderar duas questões: (i) na teoria gerativa, a mudança sintática entre gerações é explicada a partir do processo de aquisição de língua, isto é, os estudos em torno da hipótese inatista da linguagem atribuem à aquisição de língua (em contexto de contato de línguas e em contexto de aquisição de língua materna) a mudança provocada na sintaxe das línguas naturais (cf. KROCH, 2001); (ii) desde o trabalho seminal de Chomsky (1981) a respeito do parâmetro do sujeito nulo (*pro-drop*), a morfologia verbal das línguas, entre outros fatores, está associada a esse parâmetro, mesmo não sendo preponderante para sua marcação positiva na gramática das línguas (cf. HUANG, 1984; RIZZI, 1986; ROBERTS & HOLMBERG, 2010).

4. Considerações finais

Buscamos, neste artigo, expor que o ensino de Língua Portuguesa no Brasil pode contribuir com a aplicação das leis 10.639/2003 – que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio – e 11.645/2008 – que estende a obrigatoriedade ao ensino de história e cultura indígena. Tal contribuição ocorreria por meio da abordagem (i) do contexto de contato de línguas na formação do

português brasileiro e (ii) dos fenômenos dessa língua que sofreram mudanças morfossintáticas em decorrência desse contato, explicitando o processo de formação do português brasileiro e, conseqüentemente, valorizando a influência dos povos ameríndios e africanos no processo.

Conforme observamos, as mudanças na gramática do português falado no Brasil ocorreram por conta do contato que os portugueses tiveram com os índios, para fins diversos, como a extração de madeira das áreas não litorâneas, e com os africanos traficados para a escravidão depois da criação das capitanias hereditárias. Também vimos que uma série de fatos sócio-históricos de ordem política, demográfica e econômica traçou o destino da América portuguesa como país e nação e instaurou a língua portuguesa como língua oficial, silenciando vozes e línguas indígenas e africanas.

A proposta teve como aporte linguístico a teoria gerativa, que defende que a língua oral é adquirida a partir de um aparato biológico inato, com mecanismos passíveis de descrição e análise. A visão científica da língua oral aqui adotada poderia ser difundida, guardadas as devidas proporções de complexidade, no Ensino Fundamental e Médio, com o objetivo de viabilizar e valorizar o estudo da influência ameríndia e africana no português brasileiro, cujas manifestações orais nas mais variadas comunidades brasileiras são considerada “informais” pelos PCNs (2000), em detrimento do enfoque exagerado nos usos da norma padrão – que, na prática, se revela um experimento malogrado de moldar a sintaxe do português brasileiro de acordo com a sintaxe do português europeu.

Apontamos que a hipótese inatista da linguagem busca explicar por que a aquisição de língua é possível, a despeito de todas as limitações e variações nas condições de aprendizagem. Nesse sentido, toda e qualquer mudança (paramétrica) na gramática de uma língua é formulada em relação às condições do processo de aquisição de língua, a exemplo da situação de contato de línguas. Esses argumentos possibilitaram-nos afirmar que a mudança na expressão paramétrica do sujeito no português brasileiro (de sujeito nulo consistente para sujeito nulo parcial) foi provavelmente engatilhada pela reestruturação no paradigma de flexão verbal da língua durante o processo de aquisição do português por ameríndios, africanos e seus descendentes na América portuguesa. É, portanto, a partir desse cenário que defendemos ser premente a necessidade de uma visão científica da constituição da língua oral na Educação Básica, assegurando a possibilidade de se estudar os processos formadores do português brasileiro de modo a ressaltar o papel dos povos ameríndios e africanos na constituição da gramática do português brasileiro.

Referências Bibliográficas

ALDEN, D. The population of Brazil in the Late Eighteenth Century: A Preliminary Study. In: **The Hispanic Americal Historical Review**, vol. 43, n. 2, 1963, p. 173-206.

ALENCASTRO, L. F. **O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ARRUDA, J. J. A. O império tripolar: Portugal, Angola, Brasil. In: SCHWARTZ, S.; MYRUP, E. L. (Orgs.). **O Brasil no império marítimo português**. Bauru: EDUSC, 2009, p. 509-531.

AVELAR, J.; GALVES, C. O papel das línguas africanas na emergência da gramática do português brasileiro. **Revista Linguística (Online)**, v. 30(2), p. 241-288, 2014.

BERLINCK, R. A.; DUARTE, M. E. L.; OLIVEIRA, M. Predicação. In: CASTILHO, Ataliba T. de (coord. geral); KATO, M. A.; NASCIMENTO, M. (Orgs.). **Gramática do português culto falado no Brasil: a construção da sentença**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

BONVINI, E. Línguas africanas e português falado no Brasil. FIORIN, J. L.; PETTER, M. T. (Orgs.). **África no Brasil: a formação da Língua Portuguesa**. 1ª ed. [2ª reimpressão]. São Paulo: Contexto, 2009, p. 15-62.

BRASIL (Presidência da República). **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 09/08/2015.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 09/08/2015.

BRASIL (Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CARNIE, Andrew. **Syntax: a generative introduction**. Second edition. London: Blackwell Publishing, 2006.

CASTILHO, A. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CHOMSKY, N. **Lectures on government and binding**. Dordrecht: Foris, 1981.

_____. **Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas**. Tradução de Lúcia Lobato. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

_____. **Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente**. Tradução Marco Antônio Sant'Anna. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

DUARTE, M. E. L. A evolução na representação do sujeito pronominal em dois tempos. In: PAIVA, M. C.; DUARTE, M. E. L. **Mudança Linguística em Tempo Real**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2003, pp. 115-128.

_____. **A perda do princípio “evite pronome” no português brasileiro**. 141 f. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 1995.

FAUSTO, B. **História concisa do Brasil**. São Paulo: EdUSP, 2011.

FIGUEIREDO, C. G.; OLIVEIRA, M. S. D. Português do município do Libolo, Angola, e português afro-indígena da comunidade de Jussara, Brasil: cotejando os sistemas de pronominalização. **Papia**, v. 23 (2), jul./dez., 2013, p. 105-185.

FLORENTINO, M. **Em costas negras: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

HOUAISS, A. **O português do Brasil**. Rio de Janeiro: UNIBRADE/UNESCO, 1985.

HUANG, C. T. J. On the distribution and reference of empty pronouns. **Linguistic Theory**, v.15, p. 531-573, 1984.

KATO, M. A. Teoria Sintática: de uma perspectiva de "-ismos" para uma perspectiva de "programas". In: **Revista Delta**. Vol. 13. n 2. São Paulo: 1997. p. 275- 299.

KENNEDY, D. P.; PERZ, S. G. Who are Brazil's Indígenas? Contributions of census data analysis to anthropological demography of indigenous populations. In: **Human Organization**, v. 59, p. 311-324, 2000.

KROCH, A. Syntactic change. BALTIN, M.; COLLINS, C. (orgs.). **The handbook of contemporary syntactic theory**. Oxford: Blackwell, 2001.

LOBATO, L. **Linguística e ensino de línguas no Brasil**. Brasília: Editora da UnB, 2015.

_____. Sobre a participação das línguas ameríndias na formação do português do Brasil. In: SILVA, D. E. G. da (Org.) **Língua, gramática e discurso**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2006, p. 54-86.

LUCCHESI, D. O conceito de “transmissão linguística irregular” e o processo de formação do português do Brasil. In: RONCARATI, C.; ABRAÇADO, J. (orgs.). **Português brasileiro: contacto lingüístico, heterogeneidade e história**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003. p. 272-284.

LYONS, J. **Lingua(gem) e Linguística: uma introdução**. Tradução: M. W. Averbug & C. S. de Souza [Reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

MAGALHÃES, T. M. V. **Aprendendo o sujeito nulo na escola**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, 2000.

MATTOS E SILVA, R. V. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MATTOSO, K. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MORO, A. **The boundaries of Babel: the brain and the enigma of impossible languages**. Translated from Italian by Ivano Cabonigro and Daniel B. Kane. Cambridge: The MIT Press, 2008. <http://dx.doi.org/10.7551/mitpress/9780262134989.001.0001>

NARO, A.; SCHERRE, M. M. O conceito de transmissão linguística irregular e as origens estruturais do português brasileiro: um tema em debate. RONCARATI, C.; ABRAÇADO, J. (Orgs.). **Português brasileiro: contacto linguístico, heterogeneidade e história**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

_____. **Origens do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

NAVES, R. R.; BORGES, H. A emergência da gramática do português brasileiro em Goiás. **Confluência** (Rio de Janeiro), v. 47, n. 2, p. 68-102, 2014.

NEGRÃO, E.; VIOTTI, E. Brazilian portuguese as a discourse-oriented language. In: KATO, M. A.; NEGRÃO, E. V. (eds.). **Brazilian Portuguese and the null subject parameter**. Madrid: Iberoamericana; Frankfurt am Main: Vervuert, 2000.

_____. Em busca de uma história linguística. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20, p. 309-342, 2012.

_____. Brazilian Portuguese as a transatlantic language: Agents of linguistic contact. **Interdisciplinary Journal of Portuguese Diaspora Studies**, v. 3, p. 135-153, 2014a.

_____. Contato entre quimbundo e português clássico: impactos na gramática de impessoalização do português brasileiro e angolano. **Revista Linguística (Online)**, v. 30, p. 289-330, 2014b.

O'CONNELL, D. M. Cognição e linguagem: a visão da gramática gerativa. In: **Linguagem**. Ed. 14, art. 09. UFSCAR: São Carlos, SP, 2010.

OLIVEIRA, M. S. D. CAMPOS, E. A.; CECIM, J. F.; LOPES, F. J.; SILVA, R. A. O português étnico de Jurussaca: o resgate de uma variedade ao conjunto “português brasileiro”. AVELAR, J.; LÓPES, L. Á. (Orgs.). **Dinâmicas afro-latinas - língua(s) e história(s)**. Berlin: Peter Lang, 2015, p. 149-178.

PAIVA, C. A. *et al.* **Publicação crítica do Recenseamento Geral do Império do Brasil de 1872**. Belo Horizonte, Cedeplar/UFMG, 2012.

PAIXÃO DE SOUZA, M. C. A morfologia verbal no Português do Brasil: ensaio sobre um discurso de “perda”. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 1, 2010, p. 83-121.

PESSOA DE CASTRO, Y. **Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2001.

_____. **A língua mina-jeje no Brasil: um falar africano em Ouro Preto do século XVIII.** Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro/Secretária da Cultura do Estado de Minas Gerais, 2002.

PILATI, E.; NAVES, R.; VICENTE, H.; SALLES, H. Educação linguística e ensino de gramática na Educação Básica. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2, 2011, p. 395-425.

PINKER, S. **The Language Instinct: the new science of language and mind.** New York: HarperCollins, 1994.

RIZZI, L. Null subjects in Italian and the theory of *pro*. **Linguistic Inquiry**, v. 17, p. 501-557, 1986.

ROBERTS, I.; HOLMBERG, A. Introduction: parameters in minimalist theory. BIBERAUER, T. *et al.* **Parametric Variation: null subjects in Minimalist Theory.** Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

RODRIGUES, A. As línguas gerais sul-americanas. In: **Papia**, v.2, n.4, 1996, p. 6-18.

_____. **Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas.** São Paulo: Loyola, 1986.

_____. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. **D.E.L.T.A.** 9 (1), 1993: 83-103.

_____. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. In: **Ciência e Cultura (SBPC)**, São Paulo, v. 57, n.2, 2005, p. 35-38.

_____. Tupi, tupinambá, línguas gerais e o português do Brasil. In: NOLL, V.; DIETRICH, W. (Orgs.). **O português e o tupi no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2010.

ROSA, M. C. **Uma língua africana no Brasil colônia de seiscentos.** Rio de Janeiro, 7Letras, 2013.

SANTOS, E. C. S. **O papel do *input* no aprendizado do uso do sujeito nulo na escrita por alunos da Educação Básica.** 178 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, 2014.

SCHWARTZ, S. B. **Escravos, roceiros e rebeldes.** Bauru, SP: EDUSC, 2001.

Artigo recebido em: 16.08.2015

Artigo aprovado em: 07.12.2015

Concepções diferenciadas sobre o trabalho do professor de Língua Portuguesa expressas em textos introdutórios de livros didáticos

Different conceptions about the work of professor of Portuguese Language express in introductory texts of textbooks

Ana Cecília Gonçalves*

RESUMO: Este artigo tem como objetivo refletir sobre questões relacionadas ao trabalho docente, em especial, sobre o trabalho do professor de Língua Portuguesa. Nesse sentido, apresentam-se, primeiramente, considerações a respeito de pesquisas sobre o trabalho docente a partir do viés do Interacionismo Sociodiscursivo. Em seguida, é construído um quadro histórico a respeito da constituição da disciplina Língua Portuguesa e da caracterização do professor da área. Por fim, analisa-se a relação existente entre a linguagem e o trabalho docente, expressa em textos introdutórios de manuais didáticos, pertencentes a dois momentos distintos do ensino de língua materna: um período que vai até a década de 60, marcado por atividades calcadas em bases tradicionais; e o início da década de 80, período agitado por movimentos cruciais que interferiram veementemente no contexto de ensino de português, como o processo de democratização da escola e o surgimento das propostas de reformulação de ensino na área. Com isso, busca-se evidenciar a existência de concepções diferenciadas sobre o trabalho do “professor de português” atreladas a diferentes momentos da história do ensino da disciplina.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente. Língua portuguesa. Livro didático.

ABSTRACT: This article aims to reflect on issues related to teaching work, in particular on the work of the teacher of Portuguese. In this sense, it presents, first, considerations about research on teaching work from Sociodiscursive Interactionism bias. Then a historical framework on the formation of the discipline Portuguese and the characterization of the teacher of the area is built. Finally, the relationship between language and the teaching work is analyzed, expressed in introductory texts of textbooks, belonging to two different moments of the mother tongue teaching: one period up to the 60s, marked by activities based on traditional issues; and the beginning of the 80s, busy period for crucial movements that strongly interfere in the Portuguese educational context, as the school's democratization process and the emergence of educational reformulation proposals in the area. Thus, we seek to demonstrate the existence of different views on the work of the "Portuguese teacher" linked to different moments in the history of the discipline teaching.

KEYWORDS: Teaching profession. Portuguese language. textbooks.

1. Introdução

O presente artigo insere-se no quadro teórico-metodológico e analítico do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), pautado nos escritos de Bronckart (1999, 2006), Machado e Bronckart (2004, 2009) e Machado *et al* (2009). A vinculação à teoria

* Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

justifica-se pelo fato de se entender a linguagem como uma forma de ação social que permite aos homens desenvolverem representações acerca do contexto no qual estão inseridos, assim como intervirem nesse meio, modificando-o e a si mesmo. De acordo com Bronckart (1999, 2006), a linguagem é fundadora do social, visto que, por ser uma capacidade específica, permite aos homens construir e compartilhar representações de mundo, como também avaliarem as atividades que se desenvolvem nesse meio. Por isso, pode-se dizer que é ela a principal responsável pela instituição do homem como agente social, capaz de produzir, em um contexto de permanente atividade, ações sociais e ações de linguagem, tornando-o, no meio social, um ser com habilidades superiores, diferenciado dos demais. Nesse sentido, a linguagem é entendida como uma forma de ação socialmente contextualizada, representando uma ação humana que pode ser desenvolvida em diferentes contextos sociais e por diversos agentes, sempre utilizada com um objetivo definido¹.

Nessa perspectiva, com o intuito de refletir sobre questões voltadas ao trabalho do professor de Língua Portuguesa, apresentam-se, primeiramente, considerações a respeito de pesquisas sobre o trabalho docente através do olhar do Interacionismo Sociodiscursivo. Posteriormente, discorre-se sobre a história da disciplina curricular “Português”, a partir da construção de um quadro histórico a respeito da disciplina e da caracterização do profissional da área. Para finalizar, analisa-se a relação existente entre a linguagem e o trabalho docente, observada em textos introdutórios de manuais didáticos de dois momentos diferenciados do ensino de Língua Portuguesa: de um lado, o período que vai até a década de 60, caracterizado por um ensino fundamentado em bases tradicionais, o qual manteve o ensino da gramática através da análise de textos literários de autores consagrados; de outro, a década de 80, período no qual começam a ocorrer transformações no conteúdo da disciplina relacionadas à ampliação do acesso à instituição escolar e às propostas de reformulação no currículo de língua materna, justificadas fundamentalmente pelo baixo nível de aprendizagem dos estudantes, principalmente em atividades voltadas para a utilização da língua formal em suas modalidades oral e escrita.

¹Partindo dessa concepção de linguagem, o ISD apresenta como referencial, principalmente, os pressupostos de Vygotsky, no âmbito do desenvolvimento, e de Bakhtin/Volochinov, no domínio da linguagem, atribuindo à Psicologia uma dimensão social, por meio da qual é possível explicar as condições de emergência, bem como do funcionamento do pensamento consciente específico dos seres humanos.

2. Relações entre linguagem e trabalho docente sob a perspectiva do ISD

A atividade de ensino, há algum tempo, tem ganhado especial atenção no âmbito dos estudos sobre educação. Isso fez com que as características do trabalho do professor passassem a ser objeto de reflexão e debates. Com o tempo, projetos de ensino modernizados surgem trazendo novos instrumentos, assim como pesquisas que investigam em que medida os professores exploram essas novas abordagens e se elas são, de fato, eficazes.

A disciplina da didática, por muitos anos, centrou-se nos alunos e em seus processos de aprendizagem. Há algum tempo, tomou-se consciência de que é preciso se deter, também, no trabalho docente. Isso não significa que o processo desenvolvido pelos alunos não é mais tão importante; ao contrário, essa análise continua sendo indispensável. No entanto, é necessário compreender quais são “as capacidades e os conhecimentos necessários para que os professores possam ser bem-sucedidos naquilo que é a especificidade de seu ofício: a gestão de uma situação de aula e seu percurso” (BRONCKART, 2006, p. 207).

A prática do professor em sala de aula é consequência, por um lado, de um conjunto de expectativas e objetivos predefinidos por instituições e documentos reguladores de ensino e, por outro, do modo como o profissional da educação entende essas prescrições. E essa atividade de ensino desenvolvida pelo professor pode provocar reações efetivas dos alunos que, por sua vez, desenvolvem (ou não) habilidades referentes ao que foi ensinado.

Como em muitas profissões, o trabalho docente utiliza procedimentos determinados por outros, resultado de uma “cascata hierárquica” que se estende em nível nacional, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e passa por outros instrumentos reguladores característicos de cada instituição em particular (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 90). A prática do professor se dá, dessa forma, em um contexto que já está organizado, que lhe é imposto. Nesse sentido, analisar o trabalho educacional pressupõe refletir sobre todas essas questões que perpassam a prática docente e que interferem na construção de uma imagem do professor e na formação de sua identidade profissional. É preciso observar, então, o trabalho docente, suas prescrições, e, sobretudo, como isso participa da constituição de seu agir profissional.

Bronckart (2006, p. 209) faz algumas considerações sobre a concepção de trabalho:

O trabalho se constitui, claramente, como um tipo de *atividade* ou de *prática*. Mas, mais precisamente, é um tipo de atividade própria da espécie humana, que decorre do surgimento, desde o início da história da humanidade, de *formas de organização coletiva* destinadas a assegurar a sobrevivência econômica dos membros de um grupo: tarefas diversas são distribuídas entre esses membros (o que se chama de *divisão do trabalho*); assim, esses membros se veem com papéis e responsabilidades específicas a eles

atribuídos, e a efetivação do controle dessa organização se traduz, necessariamente, pelo estabelecimento de uma hierarquia. (Grifos do autor).

Machado (2007) ressalta que o estudo acerca do trabalho do professor requer um olhar minucioso a respeito de pesquisas existentes sobre trabalho, sobre sua relação com a linguagem, sobre a relação existente entre a linguagem e a situação de trabalho. Por meio das considerações da autora, é possível perceber que as pesquisas desenvolvidas a partir do enfoque do ISD buscam uma concepção de trabalho docente diferenciada do que se tem de referente, isto é, representações que continuam a “sustentar uma imagem extremamente negativa dos professores, na medida em que continuam a negar-lhes o papel de verdadeiros atores de seu próprio trabalho” (p. 95). Em vista disso, Machado (2009, p. 18), em consonância com Bronckart (2006), afirma que

as ações só podem ser apreendidas por meio de interpretações, produzidas principalmente com a utilização da linguagem, em textos dos próprios actantes ou observadores dessas ações. Esses textos que se referem a uma determinada atividade social exercem influência sobre essa atividade e sobre as ações nela envolvidas; ao mesmo tempo em que refletem representações/interpretações/avaliações sociais sobre essa atividade e sobre essas ações, podendo contribuir para a consolidação ou para a modificação dessas mesmas representações e das próprias atividades e ações.

Dessa forma, conforme a autora, para compreender o trabalho docente, é necessário tomar como objeto de análise não as condutas diretamente observáveis desses profissionais, mas os textos que são produzidos acerca dessa atividade. Essa forma diferenciada de refletir sobre a atividade do professor manifesta-se na escolha dos pressupostos metodológicos utilizados pelo ISD, os quais, por sua vez, focalizam o trabalho docente a partir de uma perspectiva linguístico-discursiva. Em consonância com essa proposta, neste trabalho, analisam-se dois textos produzidos no âmbito educacional, cuja principal função é prefigurar a atividade do professor de Língua Portuguesa.

3. Caracterização da disciplina Língua Portuguesa: questões históricas

Para refletir sobre a definição de saberes escolares que constituem/constituíram a disciplina de Língua Portuguesa, Soares (2002) assume uma perspectiva histórica, a partir da qual deseja mostrar como ocorreu o surgimento da disciplina e por quais transformações passou no decorrer do tempo. É através desse mesmo olhar histórico que Bunzen (2011), ao falar sobre

a fabricação da disciplina escolar “Português”, busca compreender os objetivos do ensino de Língua Portuguesa nos dias atuais.

Dessa forma, de acordo com Bunzen (2011), é depois do descobrimento que se inicia um processo de educação formal no país. Crianças indígenas e mamelucos frequentavam a escola para ter acesso, em especial, às doutrinas religiosas, assim como para aprender a ler, escrever e contar. O objetivo maior era formar, na colônia, seguidores do catolicismo. Nesse contexto, tinha-se o ensino formal do português europeu. Nessa época, conforme Soares (2002), havia a coexistência de três línguas no Brasil: a língua portuguesa, trazida pelo colonizador; a língua geral, que era a condensação das línguas indígenas faladas no território brasileiro; e, finalmente, o latim, a partir do qual se dava todo o ensino dos jesuítas. A língua geral prevalecia; o português, embora fosse a língua oficial, tinha um lugar secundário como língua falada.

Em seguida, ocorre a exclusão quase total da aprendizagem do português europeu oral do currículo. No seu lugar, são instituídas as “práticas pedagógicas baseadas na *Ratio Ataque Instituto Studiorum Societas Jesu*” que defendiam um currículo baseado em uma perspectiva “retórico-gramatical da cultura humanística” (BUNZEN, 2011, p. 889). Nesse contexto, como o latim representava uma língua de prestígio social, no ensino, há uma focalização da gramática e da literatura greco-latina, sem abertura para a língua materna, o que configurou em uma supremacia da língua latina sobre o português. Assim, os jesuítas dominavam o ensino no país; não havia espaço para a aprendizagem de língua portuguesa. Esse fato foi assimilado com facilidade, uma vez que a minoria privilegiada que se escolarizava tinha interesse em seguir o modelo de educação da época que se baseava na aprendizagem do latim e através dele. Segundo Soares (2002, p. 159), o português tinha, nessa situação, “pouco valor como bem cultural”, o que facilitou sua exclusão como disciplina escolar.

Nos anos 50 do século XVIII, o Marquês de Pombal intervém nesse contexto e torna, a partir das reformas que implantou, o uso da língua portuguesa obrigatório no Brasil, proibindo a utilização de outras línguas. É essencial destacar que “as medidas impostas pelo Marquês de Pombal contribuíram significativamente para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e para sua inclusão e valorização na escola” (SOARES, 1996, p. 160). Com a reforma, acontece a inserção da gramática de língua portuguesa – que passa a ser componente do currículo escolar – ao lado da gramática latina. Na verdade, seu ensino passa a preceder, inicialmente, o ensino da gramática latina, demonstrando uma natureza instrumental. Ou seja: ensinava-se, anteriormente, a gramática latina, falando-se e lendo-se em latim. A partir da reforma pombalina, aprende-se a gramática da língua portuguesa, e o português é instrumento para ensinar o latim e sua gramática.

Desse modo, conforme Bunzen (2011), no Brasil, a partir da segunda metade do século XVIII, as disciplinas de gramática, retórica e poética do secundário são ensinadas através da língua portuguesa. Esta, porém, buscava espaço em um contexto no qual ainda figurava o latim como língua privilegiada. Isso explica por que razão, em um primeiro momento, o ensino do Português tenha seguido a tradição do latim, ou seja, focalizava-se o estudo da gramática. Assim, na escola, as atividades de leitura e de escrita em língua portuguesa como também o estudo de sua gramática passam a ser componentes de um currículo que apresentava também o estudo do latim. O ensino de português, durante quase todo o século XIX, mantém-se dependente do ensino de língua latina. Essa colocação fica evidente se observar que a disciplina de gramática geral, por exemplo, priorizava comparações entre a língua portuguesa e o latim.

Em 1837, destaca-se a criação do Colégio Pedro II, tido, por um longo tempo, como modelo nacional de educação. Conforme Soares (2002), é possível notar a inserção da língua portuguesa no currículo a partir da retórica e da poética. Em 1938, a língua portuguesa aparece como principal objeto de ensino das aulas de gramática nacional, demonstrando o importante papel que os conhecimentos gramaticais tiveram no “processo de emergência e institucionalização do vernáculo enquanto disciplina escolar” (BUNZEN, 2011, p. 894). Embora tardiamente inserida no currículo escolar, pode-se observar uma ampliação da disciplina em decorrência, sobretudo, de sua inclusão nos exames preparatórios e da criação do cargo professor de Português em agosto de 1871.

Até os anos 40 do século XX, a disciplina de Língua Portuguesa manteve o ensino da gramática, da retórica e da poética (estudo voltado para a gramática da língua portuguesa e para a análise de textos de autores consagrados). No que diz respeito à parte voltada para a coletânea de textos, até o início do século, os livros traziam apenas trechos de autores consagrados. Não havia nenhum tipo de comentário ou nota explicativa, nem mesmo exercícios, o que revela uma concepção de professor como “aquele a quem bastava que o manual didático lhe fornecesse o texto, cabendo a ele, e a ele só, comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo, e propor questões e exercícios aos alunos” (SOARES, 2002, p. 166). Pode-se enfatizar ainda que, nessa época, de acordo com Soares (2002), não existiam instâncias formadoras de professores², dessa forma, o professor de Português era um autodidata, estudioso da língua e de sua literatura e que, por seus conhecimentos, dedicava-se também ao ensino.

Transformações começam a ocorrer no conteúdo da disciplina a partir dos anos 50 do século XX. Estas modificações estão relacionadas à ampliação do acesso à instituição escolar,

²As faculdades de Filosofia surgem apenas nos anos 30 do século XX.

processo denominado de democratização da escola. Soares (2002) afirma que, com isso, primeiramente, mudam-se as características socioeconômicas do alunado, que passa a ser representado não mais pela classe dominante apenas, mas também pela classe menos privilegiada da sociedade. Essa transformação deve-se, sobretudo, à reivindicação das camadas populares que cobravam seu direito à educação; esse movimento ganhou força na época. Com um número maior de alunos na escola, houve, conseqüentemente, uma ampliação da necessidade de professores, os quais foram escolhidos a partir de processos de seleção pouco criteriosos. É nesse contexto que figura a gramática articulada ao texto como elemento constituinte da disciplina de Língua Portuguesa. É através da gramática que, de um lado, estudam-se os elementos essenciais para a compreensão do texto, e é no texto que, de outro, buscam-se estruturas da língua para explicar a gramática.

Nos anos 50 e 60 desse século, outro aspecto interessante a ser destacado está relacionado à inclusão de exercícios aos materiais didáticos. Com isso, há um silenciamento da voz do professor, a quem não cabe mais formular as atividades e questões da disciplina; essa tarefa é cada vez mais atribuída ao autor do livro didático, inclusive, os próprios professores passam a esperar que o material as apresente. Concomitante a isso, ocorre uma desvalorização da profissão em decorrência de fatores relacionados à seleção de professores, que já não era tão criteriosa. Isso faz com que os salários baixem gradativamente; também, as condições de trabalho tornam-se cada vez piores. O livro didático entra, nessa situação, como um facilitador do trabalho docente, que, por ter seu salário rebaixado, precisa trabalhar um número bem maior de horas, ficando com pouco tempo para o preparo de suas aulas. Assim, para facilitar a atividade docente, usa-se o livro didático, no qual o professor encontra não só os exercícios, mas também aulas prontas. Nesse contexto, o professor perde, aos poucos, sua autonomia como profissional, e o livro vai, gradativamente, tomando seu lugar.

Cumprido salientar que os livros didáticos já não apresentam mais a divisão característica entre gramática e seleta de textos, própria das antologias que figuraram no ensino até os anos 50. A partir dos anos 60, há uma junção dessas partes e os livros didáticos passam a apresentar unidades que se constituem de texto mais gramática, prevalecendo os tópicos gramaticais.

Esta persistente primazia da gramática talvez se explique pela força da tradição que, como se disse, vem dos tempos do sistema jesuítico, e persistiu do século XVI até as primeiras décadas do século XX; talvez se explique também pelo vazio que o abandono da retórica e da poética deixou, vazio que só recentemente começa ser preenchido pelas modernas teorias de leitura e de produção de texto. (SOARES, 1996, p. 168).

O contexto militar dos anos 70 promove novas mudanças no âmbito educacional. Com a lei 5.692, reformula-se o ensino primário e médio³ e a educação passa a apresentar objetivos condizentes com a ideologia do Regime Militar que buscava o desenvolvimento do país. Nesse sentido, a língua era entendida como instrumento propiciador de desenvolvimento e a disciplina Português sofre mudanças na sua denominação.

não mais português, mas *comunicação e expressão*, nas séries iniciais do então criado primeiro grau, e *comunicação em língua portuguesa*, nas séries finais desse grau; só no segundo grau o foco em “comunicação” desaparece da denominação que, nesse grau, passa ser *Língua portuguesa e literatura brasileira*. (SOARES, 1996, p. 169) (Grifos do autor).

Compreendendo a língua como instrumento primordial de comunicação, amplia-se o conceito de leitura e os livros didáticos da época passam a trazer textos verbais e não verbais, e um enfoque não só voltado para a escrita, como de costume, mas também para a linguagem oral. Nessa mesma época, há o desenvolvimento da indústria gráfica no país, o que levou a uma ampla produção de livros didáticos.

Na segunda metade dos anos 80 do século XX, a disciplina volta a se denominar “Português”. Também, novas teorias linguísticas chegam à escola aplicadas ao ensino de línguas e interferem consideravelmente no ensino de língua portuguesa. Um aspecto importante trazido para a discussão é a questão das variedades linguísticas: reflete-se sobre a diferença existente entre as variedades faladas pelos alunos e a variedade de prestígio a qual a escola se propõe a ensinar. Junto a isso, novas concepções de língua e de gramática do português são apresentadas.

A língua passa a ser concebida como forma de interação social e o papel central dado à gramática no ensino de Língua Portuguesa é questionado. Somam-se a isso os estudos realizados pela Linguística Textual e pela Semântica, que propõem um olhar diferenciado para o texto. Dessa forma, o ensino tradicional da gramática normativa é fortemente discutido e, cada vez mais, propõe-se que se desenvolvam habilidades de leitura e de escrita nos alunos, ficando a análise linguística com um lugar secundário nas aulas de língua materna. Nesse sentido, há uma denúncia, conforme Bunzen (2011), contra o ensino tradicional de português, já que se observa que os estudantes de escolas públicas não conseguem ler e escrever com propriedade. Com isso, surge o discurso da mudança (PIETRI, 2003), caracterizado por um

³É importante esclarecer a que correspondem esses níveis de ensino se comparados com os atuais Ensino Fundamental e Ensino Médio: ensino primário - da 2ª à 5ª séries do Ensino Fundamental; ensino médio - da 6ª à 9ª séries do Ensino Fundamental mais os três anos do atual Ensino Médio.

conjunto de reflexões propostas por pesquisadores da época⁴. Muitos textos voltados para a reformulação do ensino são apresentados, oferecendo aporte para uma reconstrução de propostas curriculares. Assim, confronta-se, continuamente, o ensino tradicional, voltado para a reflexão sobre a língua e para o trabalho com gramática normativa, com o ensino dito inovador, baseado em procedimentos de leitura, de escrita e de análise linguística. Esse discurso da mudança traz críticas fortes à utilização do livro didático e tenta, com isso, reconstruir, aos poucos, a autonomia do professor que passa, novamente, a ser o responsável pela organização de sua atividade.

Duas políticas públicas federais recentes (anos 1990) sobre o ensino de língua materna são destacadas por Bunzen (2011): o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) representam a síntese das discussões sobre o ensino de língua materna ocorridas entre os anos 70 e 90. Conforme o autor,

os PCN têm a função de selecionar e organizar determinados objetivos para a construção de materiais didáticos e programas de ensino, enquanto que o PNLD exerceria uma dupla função: avaliação dessas propostas pedagógicas e legitimação pelos critérios de avaliação de formas de selecionar e organizar os objetos de ensino. (BUNZEN, 2011, p. 905).

O autor salienta que tanto os PCNs quanto o PNLD, bases orientadoras de um currículo prescrito de língua materna, focalizam práticas de usos da linguagem e de reflexão sobre esse uso. Dessa maneira, propõem como unidade de ensino o texto. Por focar a linguagem observando questões voltadas para sua utilização, para a importância do contexto de produção e para a relação existente entre esse contexto e a organização dos discursos, propõe-se como objeto de ensino de língua materna os gêneros textuais.

Nesse sentido, observa-se, através desse percurso histórico, que a proposta de ensino de Língua Portuguesa, nos dias atuais, parte de uma perspectiva de língua em uso, afastando-se gradativamente de uma concepção tradicional de língua, a qual perpetuou por muito tempo no ensino, como também de uma visão tecnicista e comunicativa de linguagem, característica dos anos 70 e 80. Esse olhar diferenciado, no entanto, nem sempre é posto em prática nas aulas de língua materna, uma vez que o perfil do professor de português que se tem atualmente, muitas vezes, não condiz com as propostas inovadoras apresentadas pelos programas governamentais e pelas ciências linguísticas, nas quais essas políticas se baseiam. A depreciação do trabalho docente, iniciada nos anos 60, contribuiu para que o professor perdesse autonomia como

⁴ Para citar alguns: Franchi (2006), Geraldi (1984), Possenti (1984, 1996).

profissional. As propostas atuais de ensino, voltadas para uma concepção sócio-interativa de linguagem, tentam colocá-lo como sujeito de sua atividade, entretanto, nem sempre têm sucesso. Assim, pode-se notar que as aulas de Língua Portuguesa apresentam um caráter heterogêneo que transita entre o tradicional e o novo, já que seu eixo norteador é, de fato, a concepção de linguagem do professor.

4. Aspectos metodológicos

A metodologia adotada neste trabalho desenvolve uma análise do texto introdutório – destinado ao professor – de dois manuais didáticos. Essa investigação será realizada baseando-se no modelo de análise e descrição de textos proposto por Bronckart (1999) e reformulado por Machado e Bronckart (2009), o qual propõe uma análise descendente da atividade de linguagem. Nessa perspectiva, o modelo relaciona as condições de produção de um texto – as ações de linguagem e suas relações de interdependência com o contexto social e com a intertextualidade – e sua organização material. Assim, são levados em consideração, como procedimentos de análise, não só a identificação do contexto de produção dos textos, mas também a organização das análises textuais que ocorrem em três níveis correlacionados: o organizacional, o enunciativo e o semântico. —

De acordo com Bronckart (1999, p. 93), o contexto de produção é entendido como “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”. Nessa perspectiva, consideram-se, primeiramente, aspectos relacionados ao mundo físico e, em um segundo momento, aos mundos social e subjetivo. Com relação ao primeiro plano, é preciso ter em vista que todo texto é resultado de um ato que se realiza em um contexto físico, definido por parâmetros, como o lugar de produção, o momento de produção, o produtor do texto, o destinatário (pessoas que podem receber concretamente o texto). Já no que diz respeito ao segundo plano, o autor explica que a produção de um texto inscreve-se “no quadro das atividades de uma formação social e, mais precisamente, no quadro de uma forma de interação comunicativa” (BRONCKART, 1999, p. 94). Isso implica tanto as normas, os valores e as regras do mundo social, quanto a imagem que o produtor do texto tem de si e de seu agir, ou seja, as referências de seu mundo subjetivo. Esse plano também pode ser definido por parâmetros, como o lugar social, ou a formação social ou instituição a partir da qual o texto é produzido (família, mídia, escola etc.); a posição social do produtor do texto, ou melhor, o papel social que desempenha e que lhe confere o estatuto de enunciador (pai, jornalista, professor etc.); a posição social do destinatário, o papel social que lhe é atribuído

(filho, leitor, aluno etc.); e o objetivo da interação, isto é, os juízos de valores do enunciador, seu ponto de vista, que podem produzir efeitos de sentido no destinatário.

Com relação ao nível organizacional, neste trabalho observa-se o plano global, o qual está relacionado à organização do conteúdo temático: gênero a que pertence o texto, condições externas de produção, actantes principais colocados em cena etc.. Por isso, é perceptível no próprio processo de leitura e pode ser expresso por um resumo.

No nível enunciativo, por sua vez, analisa-se o uso de modalizações, as quais correspondem às avaliações realizadas acerca de alguns aspectos do conteúdo temático. Podem ser divididas em quatro subconjuntos:

- a) modalizações lógicas – julgamentos relativos ao valor de verdade das proposições enunciadas, que são apresentadas como: certas, possíveis, prováveis, necessárias, improváveis, etc.
- b) modalizações deônticas – avaliam o enunciado em decorrência de valores sociais: permitido, proibido, necessário, etc.
- c) modalizações apreciativas – julgamento mais subjetivo; os fatos enunciados são apresentados como bons, maus, estranhos, etc., sob o ponto de vista da instância avaliadora.
- d) modalizações pragmáticas – julgamento relativo a uma faceta da responsabilidade de uma personagem com relação ao seu papel de agente em um processo: capacidade de ação, intenção e as razões.

As modalizações são cristalizadas por unidades linguísticas denominadas modalidades. Como exemplo, têm-se os tempos verbais no futuro do pretérito, os auxiliares de modalização (poder, dever, etc.), certos advérbios (certamente, sem dúvida, etc.), algumas frases impessoais (é evidente que... , etc.).

Para finalizar, no nível semântico, volta-se para o entendimento do que Machado e Bronckart (2004, 2009) e Machado et al (2009) denominam de semiologia do agir. Trata-se de elementos constitutivos do agir que possibilitam analisar a relação existente entre a linguagem e o trabalho educacional, e, por isso, funcionam como figuras interpretativas da atividade do professor. Neste trabalho, focaliza-se, em especial, a categoria de actante. Esse termo é utilizado para fazer referência a qualquer entidade que é colocada no texto como sendo a fonte de um agir. Caso o actante apresente razões, intenções e recursos para determinado agir, tem-se um *ator*; se ao actante não são atribuídas essas propriedades, tem-se um *agente* (MACHADO; BRONCKART, 2009). Observa-se, então, se o papel atribuído ao professor, no texto dos manuais didáticos, é o de ator ou o de agente.

Com relação ao *corpus* de análise, importa destacar que, conforme Machado (2009, p. 19),

o ser humano age de uma determinada forma, movido por uma certa prefiguração do agir, que lhe é dada por textos anteriores e que lhe fornecem uma espécie de 'modelo para agir' e que ele adapta a sua situação particular, prefigurando, ele mesmo, sua forma de agir nessa situação específica.

A autora denomina esses textos relacionados ao agir em situação de trabalho de textos de prefiguração específica, sendo que os mesmos podem ser classificados de duas formas: textos que provêm de instâncias externas e que indicam as tarefas a serem realizadas; e textos produzidos pelos próprios professores sobre seu trabalho⁵.

Assim, como já foi mencionado anteriormente, o *corpus* analisado são os textos introdutórios de dois manuais didáticos – anos 60 e 80, respectivamente – destinados ao professor de Língua Portuguesa. Estes textos funcionam como prefigurativos, uma vez que determinam o modo de agir do professor. São manifestações linguísticas oriundas de uma instância externa (o livro didático), que indicam as tarefas que devem ser realizadas no quadro dessa profissão e que revelam concepções diferenciadas do professor e de seu trabalho, vinculadas a momentos distintos do ensino de língua materna.

Ao escolher esse *corpus*, adota-se uma posição, segundo a qual, para compreender a atividade educacional, propõe-se que se analisem não as condutas que podem ser observadas, mas “os textos que se desenvolvem, tanto *na* própria situação de trabalho quanto os que se desenvolvem em outros momentos, *sobre* essa atividade profissional⁶” (MACHADO et al, 2009, p. 18). Além disso, acredita-se que essa análise histórica torna-se pertinente ao professor e ao quadro de estudos do trabalho docente sob a perspectiva do ISD, uma vez que ajuda a levantar informações sobre o profissional da área de Língua Portuguesa e a evidenciar perfis diferenciados desse trabalhador.

5. Análise e discussão dos dados

Nesta seção, tem-se o objetivo de apresentar os resultados da análise do contexto de produção e da análise linguístico-discursiva do *corpus*, realizadas a partir dos pressupostos

⁵Trata-se de textos provenientes dos próprios trabalhadores acerca de sua atividade antes de realizarem uma determinada tarefa (planos de aula, planejamento etc.) – denominados de “textos planejadores ou autoprescritivos” (MACHADO, 2009, p. 19).

⁶ Grifos da autora.

teórico-metodológico-analíticos do ISD. Para isso, por uma questão organizacional, analisa-se, primeiramente, cada texto referente ao *corpus* da pesquisa, e, em uma etapa posterior, busca-se relacionar estas análises. Passa-se, agora, para a análise e discussão do Texto 1.

- Texto 1:

	<p>O ENSINO DO PORTUGUÊS ATRAVÉS DOS TEXTOS <i>(ao professor)</i></p>
1	<i>O ensino da Língua Portuguesa no Curso Secundário, para que se torne vivo,</i>
2	<i>eficiente e ameno, há de ser ministrado com o apoio nos excertos de bons autores</i>
3	<i>modernos.</i>
4	<i>Desde a 1ª Série Ginásial os alunos serão postos em contacto direto com os</i>
5	<i>textos literários de modelares escritores nacionais.</i>
6	<i>A leitura atenta, metódica e assídua irá familiarizando o aluno com as coisas</i>
7	<i>da língua, despertando nêlo o gosto literário e desvendando-lhe progressivamente os</i>
8	<i>segredos da tão bela mas não menos difícil arte da palavra.</i>
9	<i>Para que a utilização dos textos literários apresentados neste compêndio</i>
10	<i>alcance o seu verdadeiro objetivo, deverá desenvolver-se dentro do seguinte</i>
11	<i>esquema:</i>
12	<i>1) Breves considerações preliminares, feitas pelo professor, sôbre o gênero</i>
13	<i>literário do texto, o autor, a obra de que foi extraído, a época em que foi</i>
14	<i>escrito.</i>
15	<i>2) Esclarecimento de eventuais dificuldades que o texto possa apresentar aos</i>
16	<i>alunos.</i>
17	<i>3) Leitura silenciosa e atenta do texto pelos alunos, que procurarão penetrá-lo</i>
18	<i>sob todos os seus aspectos (literário, gramatical e ortográfico).</i>
19	<i>4) Leitura oral e expressiva do texto, feita diante da turma por um aluno</i>
20	<i>designado pelo mestre.</i>
21	<i>5) Correção de erros de dicção cometidos pelos alunos na leitura do texto.</i>
22	<i>6) Observações de caráter gramatical, ortográfico e estilístico, feitas pelo</i>
23	<i>professor.</i>
24	<i>7) Interpretação escrita, ou exposição oral resumida do texto, feitas pelo o aluno,</i>
25	<i>sob a orientação do mestre.</i>
26	<i>8) Exercícios gramaticais escritos baseados no texto lido ou por êle sugeridos.</i>
	<i>D.P.C.</i>

Com relação ao contexto de produção do Texto 1, trata-se de um texto introdutório destinado aos professores de Língua Portuguesa, que se encontra na obra *Português*, cujo autor é Domingos Paschoal Cegalla, personagem de grande credibilidade e prestígio no âmbito de ensino de língua materna da época, por isso, o livro didático em questão representa um manual que foi muito usado por professores da área (CARGNELUTTI, 2009). Nesse sentido, a obra que tem como data de publicação o ano de 1968, apresenta-se na sua décima quinta edição. Por ter sido um manual didático muito utilizado, suas várias edições acabaram se estendendo até os

anos 60, perpetuando sua visão de ensino de Língua Portuguesa, que preconizava o ensino tradicional e que tinha como modelo o texto literário.

Quanto à estrutura do texto, esse apresenta um total de vinte e três linhas, organizadas em quatro parágrafos. O volume de texto é maior no quarto parágrafo (quinze linhas), em que é construído um esquema que auxilia o professor a utilizar os textos literários apresentados no material. Através dessa divisão em parágrafos, é possível notar o conteúdo temático mobilizado, identificando um tema central e temas subsequentes. Dessa forma, pode-se detectar como temática principal *o ensino de Português através de textos literários*. Atréados a essa temática, observam-se alguns temas subsequentes, como a utilização de textos de bons autores modernos, a importância do contato direto com textos literários de escritores tidos como modelos nacionais, a questão da familiarização do aluno com as características da língua e do despertar do aluno para o gosto da literatura e a proposta de um esquema para a utilização dos textos literários que prevê uma série de ações realizadas pelo professor.

O conteúdo temático mobilizado no texto, de modo geral, assinala o protagonismo do professor, o qual é responsável por organizar todas as atividades tendo como eixo norteador o texto literário. A partir dessa ferramenta, o professor faz considerações sobre o texto, esclarece dúvidas, media o contato do aluno com o texto, corrige erros de dicção dos estudantes, faz observações que demonstram conhecimento sobre a língua e propõe as atividades gramaticais.

Com relação ao uso de modalizadores, mecanismos que contribuem para marcar as avaliações – julgamentos, opiniões, sentimentos – referentes a alguma temática levantada no texto introdutório do manual, detecta-se uma maior utilização de modalizações apreciativas, fundamentadas em posições pessoais; e deônticas, em que as avaliações são feitas a partir do mundo social, das regras e convenções.

É possível perceber, inicialmente, a ocorrência de modalização deôntica (*há de ser*), mediante a apresentação de algo que deve ser entendido como uma obrigação moral e social; também, é possível notar o uso de modalização apreciativa (*bons*), que permite a avaliação de determinado ponto. Nesse caso, avalia-se um aspecto considerado benéfico para o ensino, o apoio em *bons* autores modernos.

O ensino da Língua Portuguesa no Curso Secundário, para que se torne vivo, eficiente e ameno, há de ser ministrado com o apoio nos excertos de bons autores modernos (linhas 1-3)

Pode-se observar, também, o parâmetro do desejável (modalização deôntica) quando se fala da necessidade de por o aluno em contato com o texto literário, entendido como principal

forma de acesso ao conhecimento e de estudo da Gramática Normativa, uma vez que era utilizado como pretexto para o ensino formal da linguagem; ainda encontra-se modalização apreciativa (*modelares*) no sentido de que se avalia o texto literário como modelo de ensino.

Desde a 1ª Série Ginásial os alunos serão postos em contacto direto com os textos literários de modelares escritores nacionais. (linhas 4-5)

A partir desse viés, é função do professor mediar o contato do aluno com o texto literário, proporcionando-lhe o conhecimento de uma linguagem bela, culta e modelar:

A leitura atenta, metódica e assídua irá familiarizando o aluno com as coisas da língua, despertando nêle o gosto literário e desvendando-lhe progressivamente os segredos da tão bela mas não menos difícil arte da palavra. (linhas 6-8)

Percebe-se o jogo lexical, através de modalizações apreciativas (*tão bela, menos difícil*), que coloca o conhecimento da língua – a arte da palavra – como algo diferenciado, belo, complexo, contudo, possível de ser ensinado por alguém que tem propriedade para isso: o professor. Em seguida, a partir de uma modalização deôntica (*deverá*), apresenta-se um esquema no qual o professor deve se basear para desenvolver seu trabalho. Esse esquema traçado pelo autor funcionaria como uma garantia de aquisição de conhecimento, através do apoio fundamental do texto literário, uma vez que seria esta a ferramenta principal do professor para o desenvolvimento de suas aulas:

Para que a utilização dos textos literários apresentados neste compêndio alcance o seu verdadeiro objetivo, deverá desenvolver-se dentro do seguinte esquema. (linhas 9-11)

Assim, o esquema prescrito pelo autor, cujo principal instrumento é o texto literário, prevê as seguintes ações do professor:

- 1) Breves considerações preliminares, feitas pelo professor, sobre o gênero literário do texto, o autor, a obra de que foi extraído, a época em que foi escrito. (linhas 12-14)

Isso demanda do professor de Língua Portuguesa da época um largo conhecimento literário, visto que não há, no manual, atividades ou informações de apoio para auxiliar o trabalho docente. Esse conhecimento é responsabilidade do professor, ou seja, infere-se que o

profissional da área tenha domínio do assunto, tenha conhecimento para realizar o que é proposto. Desse modo, presume-se que o professor domina sua área de trabalho e tem autoridade para esclarecer dúvidas.

- 2) Esclarecimento de eventuais dificuldades que o texto possa apresentar aos alunos. (linhas 15-16)

Vale salientar que não há uma previsão de possíveis dúvidas que possam surgir, visto que a aula de Língua Portuguesa pode apresentar um caráter dinâmico (expresso pela utilização do modalizador *possa*, que evidencia o parâmetro do possível, do que pode acontecer) e, para a gestão de seu trabalho, o professor precisa ter conhecimento para sanar qualquer tipo de dúvida que venha a surgir.

Além disso, o professor deve orientar a leitura e o aluno tem como obrigação social (modalização deôntica: *procurarão*) buscar o conhecimento nos níveis destacados.

- 3) Leitura silenciosa e atenta do texto pelos alunos, que procurarão penetrá-lo sob todos os seus aspectos (literário, gramatical e ortográfico). (linhas 17-18)
- 4) Leitura oral e expressiva do texto, feita diante da turma por um aluno designado pelo mestre. (linhas 19-20)

Nessa passagem, demonstra-se a autoridade do professor que é responsável por designar o aluno que, na sua concepção, tem capacidade de realizar a atividade proposta, isto é, a leitura expressiva, atividade entendida como essencial, na época. De acordo com Soares (2001), a ênfase dada na dicção e na expressividade era explicada pelo fato de que se pensava que esses dois aspectos seriam determinantes para a compreensão do texto.

Além disso, a responsabilidade de corrigir erros de dicção cometidos pelo aluno pressupõe um professor preocupado com o padrão formal da língua, que entenderia desvios de linguagem da norma culta como erros.

- 5) Correção de erros de dicção cometidos pelos alunos na leitura do texto. (linha 21)

Ressalta-se, nesse caso, que o professor, na posição daquele que corrige erros da fala dos alunos, é um profissional que domina o padrão culto e o utiliza em suas manifestações

linguísticas. Também, a preocupação em corrigi-los estaria ligada ao fato de se entender que a leitura em voz alta, sem erros de dicção, facilitaria o entendimento do texto pelos alunos.

Dando seguimento ao esquema, em outra passagem, percebe-se que o professor de Língua Portuguesa deve mobilizar uma gama de conhecimentos formais e estéticos sobre a língua.

- 6) Observações de caráter gramatical, ortográfico e estilístico, feitas pelo professor. (linhas 22-23)

Destaca-se, aqui, o fato de que essas observações não vêm prontas depois de cada texto; é responsabilidade do professor decidir o que deve ser enfatizado, o que pressupõe que esse profissional tem autonomia para isso.

O trabalho do professor também é verificar a construção do conhecimento do aluno, de orientá-la:

- 7) Interpretação escrita, ou exposição oral resumida do texto, feitas pelo o aluno, sob a orientação do mestre. (linhas 24-25)

O professor deve, além de tudo, desenvolver exercícios gramaticais baseados no texto literário lido, atividades vistas como essenciais para a aprendizagem dos alunos. Desse modo, entende-se que é o professor quem tem a responsabilidade de elaborá-los.

- 8) Exercícios gramaticais escritos baseados no texto lido ou por êle sugeridos. (linha 26)

Através da análise do nível enunciativo, portanto, pode-se notar que o emprego majoritário de modalizadores deônticos denota que as avaliações baseiam-se no mundo social, contexto de regras e convenções que constituem o âmbito de ensino do professor de Língua Portuguesa e que marcam seus deveres enquanto profissional. Já a utilização do valor apreciativo, aponta as avaliações realizadas pelo enunciador do texto, sobretudo, a respeito da língua e dos autores de textos literários, entendidos como modelo de ensino.

Condizente com essas características, no plano semântico, pode-se identificar, como actante principal o professor, o grande responsável pelas atividades de planejamento, organização e avaliação referentes às aulas de Língua Portuguesa. A interpretação do agir que é vinculado a esse profissional denota-lhe a atribuição de recursos, o conhecimento inquestionável sobre a língua e sobre a literatura, o que lhe confere autonomia e propriedade

para desenvolver sua atividade, configurando-o, portanto, como um ator. As orientações explicitadas no manual evidenciam, desse modo, uma concepção de professor como um profissional familiarizado com a literatura e com grande conhecimento sobre a língua:

na sala de aula, o trabalho de leitura e estudo dos textos ou, através deles, o estudo da língua, era confiado ao professor: o livro dependia dele que, na concepção dos autores, seria um leitor capaz de analisar os textos tanto do ponto de vista da literatura quanto da língua, e em condições de utilizá-los didaticamente (SOARES, 2001, p. 54-55)

É possível notar certa autonomia característica do trabalho docente da época: o professor tinha propriedade para decidir o que fazer em sala de aula, de que forma trabalhar com os objetos de ensino propostos – o texto literário e a gramática tradicional. É nesse sentido que se pode afirmar que havia um contexto em que o livro didático dependia do trabalho do professor.

Para dar continuidade, observa-se, a seguir, a análise do Texto 2.

Texto 2:

	<i>Ao professor</i>
1	<i>São bem conhecidas as condições de trabalho do professor, no Brasil, hoje. É</i>
2	<i>preciso dar muitas aulas, para sobreviver; não há, quase, tempo para preparar essas</i>
3	<i>muitas aulas, nem para corrigir exercícios, muito menos para planejar atividades que</i>
4	<i>complementem ou enriqueçam o livro didático.</i>
5	<i>Foi pensando nisso que criamos – a editora e a autora – este tipo de livro do</i>
6	<i>professor que aqui está: não apenas informações sobre a estrutura do livro, indicação</i>
7	<i>de objetivos, especificação de conteúdos e procedimentos de ensino e as respostas aos</i>
8	<i>exercícios – tudo isso está, sim, incluído. Mais que isso, porém: procuramos estar junto</i>
9	<i>do professor em todos os momentos, apresentando comentários a cada página do livro</i>
10	<i>do aluno, justificando as respostas aos exercícios, fundamentando, teoricamente, o</i>
11	<i>conteúdo desenvolvido e a didática adotada, sugerindo procedimentos de</i>
12	<i>complementação, fixação, correção e avaliação, e atividades de enriquecimento.</i>
13	<i>A autora gostaria de estar, assim, tornando menos difíceis as condições em que</i>
14	<i>o professor de língua materna realiza seu trabalho, esse trabalho que forma os alunos</i>
15	<i>para o exercício da atividade mais fundamental do ser humano: a comunicação.</i>
	<i>A autora</i>

O segundo texto analisado é do material didático *Novo português através de textos*, de Magda Soares, destinado à sétima série do primeiro grau, cuja data de publicação é 1982. A análise do contexto de produção permite notar que se trata de uma carta direcionada aos professores de língua materna em que a autora tenta apresentar, primeiramente, as condições de trabalho dos professores, na época, para, em seguida, propor uma forma de trabalho na qual

o livro didático teria participação efetiva no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa (CARGNELUTTI, 2012).

A leitura e análise do Texto 2 demonstra a constituição de um cenário diferenciado do anterior, no qual o professor já não tem autonomia para conduzir seu trabalho. Pode-se perceber que, neste contexto, o trabalho do professor da área já foi atingido por questões cruciais que ajudaram a construir uma concepção diferenciada sobre esse profissional. As manifestações linguísticas evidenciam dois fatos marcantes que mudaram o âmbito de ensino de Língua Portuguesa: as propostas de reformulação no ensino de português que começavam a surgir na época e que ganham força a partir da segunda metade da década de 80, trazidas pelos ainda recentes estudos da Linguística e, sobretudo, o processo de democratização da escola. Com relação ao segundo ponto, Soares (2001, p. 69) afirma

A democratização do ensino, além de trazer a diversidade entre professores, alunos e situações de ensino-aprendizagem, trouxe ainda [...] grande alteração nas condições de trabalho do professor e nas condições de estudo de um novo tipo de clientela que chegava às escolas.

O texto estrutura-se em quinze linhas, organizadas em três parágrafos. Tem-se um maior volume de texto no terceiro parágrafo (oito linhas), no qual é caracterizado o tipo de livro em questão e o que oferece ao professor. O conteúdo temático mobilizado, nesse sentido, tem como tema central *a apresentação do livro para o professor*. Relacionados a essa temática principal, encontram-se os seguintes temas subsequentes: as condições de trabalho do professor (sobrecarga e falta de tempo para o desenvolvimento de atividades próprias da profissão), a apresentação de características habituais do livro (informações sobre estrutura, objetivos, conteúdos, procedimentos), de características que o diferenciam dos demais (o acompanhamento contínuo da atividade docente, a justificativa de respostas, a fundamentação teórica, a sugestão de procedimentos de complementação do trabalho do professor) e o desejo de tornar menos difíceis as condições de trabalho docente.

É possível perceber, portanto, que o conteúdo temático mobilizado no texto aponta para um cenário complexo, no qual a atividade docente é realizada com grande dificuldade. Os problemas relacionados à profissão ajudam a construir um perfil de professor cujas ações estão submetidas a precárias condições de trabalho, observadas na excessiva carga-horária, na falta de tempo para o desenvolvimento de atividades de planejamento e avaliação, e na dificuldade de se buscar uma contínua formação, através de estudo e atualização. Todas essas questões não lhe asseguram autonomia e propriedade para realizar seu trabalho, ao contrário, o convívio

direto com situações difíceis contribuem para estabelecer um contexto de desvalorização, ocasionando, gradativamente, uma sensação de impedimento.

No que concerne ao nível enunciativo, encontra-se, primeiramente, modalização epistêmica (*É preciso*), como condicionamento de verdade das proposições, sob o parâmetro do possível e do impossível. Ao mesmo tempo em que é necessário dar muitas aulas, sobra pouco tempo para seu planejamento, por isso, o livro didático entra, nesse cenário, como uma ferramenta essencial do trabalho docente, uma vez que mobiliza uma série de ações que seriam responsabilidade do professor.

- 1) 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. (linhas 1-4)

É preciso planejar as aulas, mas é impossível, devido às condições de trabalho do profissional: a saída, então, é o livro didático. Nesse sentido, o livro faz aquilo que deveria ser feito pelo docente. Além disso, serve como suporte teórico-metodológico orientador de seu trabalho, visto que tenta prever as dúvidas que podem surgir não só por parte do aluno, como também por parte do professor. A responsabilidade em desenvolver o trabalho educacional passa a ser uma obrigação do autor do livro didático, que deixa de orientar para, mais especificadamente, realizar grande parte das atividades que deveriam ser feitas pelo professor. Isso fica evidente na passagem, a seguir, em que se apresenta o que o livro do professor traz:

- 2) não apenas informações sobre a estrutura do livro, indicação de objetivos, especificação de conteúdos e procedimentos de ensino e as respostas aos exercícios – tudo isso está, sim, incluído. Mais que isso, porém: procuramos estar junto do professor em todos os momentos, apresentando comentários a cada página do livro do aluno, justificando as respostas aos exercícios, fundamentando, teoricamente, o conteúdo desenvolvido e a didática adotada, sugerindo procedimentos de complementação, fixação, correção e avaliação, e atividades de enriquecimento. (linhas 6-12)

Chama-se a atenção para o uso do pronome indefinido *todos*, que evidencia uma modalização apreciativa, uma vez que se apresenta um juízo de valor, segundo o qual o fato de estar junto ao professor é apresentado como positivo sob o ponto de vista da instância avaliadora, a autora do texto. Tem-se, dessa forma, uma configuração diferenciada do material didático que passa a oferecer aos professores explicitação detalhada de seus objetivos,

orientações metodológicas, sugestões de atividades e, sobretudo, algo que, segundo Soares (2001), seria impensável até alguns anos: as respostas dos exercícios. Com isso, a figura do professor tem cada vez menos espaço em seu ambiente de trabalho e suas aulas e seu papel começam a passar por uma transformação: há uma perda de autonomia do profissional:

nas primeiras décadas do século, uma concepção de professor a quem bastava que o manual didático oferecesse os textos [...] um professor que, considerado bom leitor e conhecedor de língua e literatura, seria capaz de, autonomamente, 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 livro didático 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 dos textos, um professor [...] reconhecido como sem formação e sem tempo suficientes para a preparação de suas aulas. (SOARES, 2001, p. 73)

Podem-se notar ainda, no texto introdutório destinado ao professor, mais parâmetros de avaliação subjetiva por parte da autora, através do uso de modalização apreciativa (*menos difíceis*), que demonstra a posição de alguém que reconhece que o professor precisa de ajuda e reconhece também que essa ajuda não vai resolver seus problemas, apenas tornar seu trabalho menos difícil do que é.

- 3) A autora gostaria de estar, assim, tornando menos difíceis as condições em que o professor de língua materna realiza seu trabalho (linhas 13-14)

Também, percebe-se o uso de modalização pragmática (ou intencional) através da possibilidade de explicar a responsabilidade que tem o professor ao desenvolver sua atividade (*esse trabalho que forma*); além disso, por meio de modalização apreciativa, avalia-se a atividade de comunicação, concebida como *fundamental*:

- 4) esse trabalho que forma os alunos para o exercício da atividade mais fundamental do ser humano: a comunicação. (linhas 14-15)

Nesse caso, ressalta-se o papel do livro didático, já que cabe ao seu autor desenvolver as atividades que antes ficavam a cargo do professor; este, por sua vez, por uma série de razões sociais, econômicas e políticas, não consegue mais realizar sua função, dessa forma, passa a utilizar o livro didático como ferramenta principal de suas aulas.

A partir dessa perspectiva, identifica-se, no plano semântico, o professor como um actante sem capacidades e recursos para desenvolver sua atividade. Depara-se, por conseguinte, com um agente, concebido como um indivíduo ao qual não podem ser atribuídas a responsabilidade e a capacidade para agir. Assim, o livro didático, toma o espaço do professor em sala de aula, e este passa a ser um simples mediador da relação entre livro didático e aluno.

Dessa maneira, analisando e comparando esses dois textos, pode-se observar que as mudanças na concepção sobre o trabalho do professor de língua materna podem ser explicadas, segundo Soares (2001), por fatores interligados que interferiram ativamente nesse quadro.

Em primeiro lugar, têm-se as transformações no alunado decorrentes do movimento de democratização da escola, afinal, já não é mais apenas a elite que frequenta a escola, os filhos de trabalhadores, após fortes reivindicações das camadas populares, ganham direito à escolaridade. Com o aumento do número de alunos, precisa-se, com certa urgência, de mais professores, com isso, começam a ocorrer muitos problemas na formação dos profissionais. A área de língua materna, mais especificadamente, passa por uma série de mudanças e propostas de reformulação no ensino. Há uma tentativa de por em prática conceitos novos, vindos da Linguística, sobretudo sobre concepção de língua, de leitura, de escrita. Em função de serem estudos recentes, as instituições formadoras de professores de Letras da época não conseguiam introduzi-los em seus currículos, ou não os introduziam de forma adequada. Assim, era comum encontrar (e ainda é) professores angustiados que, inseridos em um cenário de propostas de mudança, não conseguiam se desprender de um ensino tradicional justamente em decorrência de toda uma história de ensino de língua.

Também, em função do grande acesso à escola, tem-se uma seleção mais ampla e menos criteriosa de profissionais da área e, conseqüentemente, um rebaixamento dos salários e a desvalorização do trabalho educacional. Nesse contexto, entra o livro didático como facilitador da atividade docente, uma vez que passa a ter a tarefa de preparar as aulas e os exercícios, apresentando uma metodologia de ensino ao professor.

É possível concluir, então, que, nesse contexto de depreciação do trabalho docente, o livro didático assume a responsabilidade e a tarefa de formar o aluno, uma vez que o professor passa a ser entendido como um profissional que não possui mais condições necessárias para o exercício de seu trabalho.

6. Considerações finais

Levando em consideração que qualquer avaliação sobre a atividade docente precisa ter como base toda a amplitude que lhe é característica, a análise sobre o trabalho educacional realizada nesta pesquisa voltou-se para a apresentação e reflexão sobre fatos históricos que constituíram a disciplina Língua Portuguesa, focalizando, em especial, textos prefigurativos da atividade do professor de língua materna que revelam concepções diferenciadas sobre esse trabalhador.

Em vista disso, focalizando-se as relações entre linguagem e trabalho, conforme estipulado pelos pressupostos do ISD, a análise dos textos introdutórios de diferentes épocas, destinados ao professor de língua materna, contribuiu para compreender questões que constituem o contexto de trabalho do professor de Língua Portuguesa em específico. Assim, a partir do que foi exposto, percebe-se que há uma inversão de papéis com relação ao professor e ao livro didático no desenvolvimento do trabalho docente ao longo da história do ensino de Língua Portuguesa. Em um primeiro momento, tem-se um professor que tem conhecimento e domínio do que faz e que utiliza o livro didático como apoio complementar. O papel fundamental no desenvolvimento do trabalho educacional é do professor; ele é sujeito de suas atividades. Em um contexto posterior, encontra-se uma troca de posições: o professor passa a ter um lugar secundário no seu espaço de trabalho; há um silenciamento de sua voz e um apagamento de suas ações, por outro lado, o livro didático ganha importância e passa a ser o ator principal no ensino de português. Tem-se, assim, um professor entendido como mero coadjuvante, como aquele que põe em prática o trabalho que é pensado pelo autor do livro didático.

Aderindo aos pressupostos do ISD, acredita-se que o conhecimento sobre questões que perpassam o cenário de trabalho do professor pode auxiliar a compreender essa atividade. Nessa lógica, com a finalidade de entender melhor a esfera de trabalho do professor de Língua Portuguesa, nesta pesquisa, apontam-se fatos sócio-históricos que ajudaram a assimilar aspectos que subjazem a disciplina Língua Portuguesa e que evidenciam questões determinantes, as quais, de alguma forma, interferiram na atividade desse docente.

Referências bibliográficas

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BUNZEN JR., C. dos S. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.

CARGNELUTTI, J. Considerações sobre a história do ensino da língua portuguesa no Brasil: um livro didático da década de 1960. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 38 (2): 123-133, maio-ago. 2009.

_____. Novo português através dos textos: processo de constituição da unidade didática. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n.º 44, junho de 2012.

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

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula: Leitura & produção**. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GUIMARÃES, A. M. de M. Desenvolvimento de narrativas e o processo de construção social da escrita. **Calidoscópio**, Revista de Linguística Aplicada. São Leopoldo, v. 2, n. 2, p. 67-72, jul.-dez. 2004.

MACHADO, A. R. *et al.* Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismosociodiscursivo. ABREU-TARDELLI, L. S. e CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs). **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**.Campinas: Mercado de Letras, 2009, pp. 15-30.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J.-P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo Alter-Lael. ABREU-TARDELLI, L. S. e CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs). **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**.Campinas: Mercado de Letras, 2009, pp. 31-77.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. **O interacionismo sociodiscursivo**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, pp.77-100.

_____; BRONCKART, J.-P. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, pp.131-163.

PIETRI, E. de. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil**. 2003, 202f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

POSSENTI, S. Gramática e política. In: GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula: Leitura & produção**. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, São Paulo: ALB: Mercado de Letras, 1996.

SOARES, M. **Português na escola:** história de uma disciplina curricular. São Paulo: Loyola, p. 155-177, 2002.

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

_____. **Novo Português através de textos.** 7ª série do Ensino de Primeiro. São Paulo: Abril Educação, 1982.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. de. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

Artigo recebido em: 14.08.2015

Artigo aprovado em: 29.12.2015

**Discurso docente sobre conceitos no ensino de língua portuguesa
como língua materna e a consciência linguística crítica**
**Portuguese language teachers' discursive representations on concepts and the critical
language awareness**

Guilherme Veiga Rios*

RESUMO: Este artigo apresenta uma análise das representações discursivas de docentes de língua portuguesa, participantes de um curso de extensão universitária para professores(as) da Educação Básica no Distrito Federal, sobre conceitos da área de linguagens, sobre a língua portuguesa como língua materna e seu ensino. Cotejamos essas representações com a abordagem crítico-discursiva do letramento que introduzimos no curso (BARTON e HAMILTON, 1998, 2000; FAIRCLOUGH, 1992b/2001; CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999). Tratamos também da representação discursiva identitária que as professoras fazem de seu trabalho como docente. Os dados consistem de respostas a um questionário administrado no início do curso com questões sobre os itens referidos acima. Procedemos a uma análise linguístico-textual-discursiva dessas respostas, com base na abordagem explorada no curso de extensão. Os resultados revelam uma continuidade com conceitos da escola saussuriana, além de concepções autônomas sobre o letramento, os quais constituem uma parte significativa da construção identitária docente. Ainda assim, vislumbra-se um início de mudança em direção a um enquadre da linguagem na prática social e de uma visão crítico-discursiva no ensino do letramento em língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso. Letramento. Identidade. Ensino de língua portuguesa como língua materna.

ABSTRACT: This paper presents an analysis of the discursive representations of teachers in Portuguese Language on the concepts of the area of language, on Portuguese language as a mother tongue and its teaching, and compare them with our approach in the course about Literacy (BARTON & HAMILTON, 1998; 2000) and Discourse (FAIRCLOUGH, 1992; CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999). We also explore the discursive representation of identities which teachers make on their work. The data consists of answers to a survey administered at the beginning of a university extension course for Basic Education teachers in *Distrito Federal* with questions on the items referred to above. We proceeded to a discursive-textual-linguistic analysis of these answers, based on Fairclough's theory of discourse. The results reveal continuity with concepts from the saussurian school, besides autonomous conceptions of literacy, which constitute a significant part of the teachers' identity construction. Even so, one can see hints of change towards a frame of language in social practice and a critical discursive view in Portuguese literacy teaching.

KEYWORDS: Discourse. Literacy. Identity. Portuguese L1 teaching.

* Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Programa de Pós-graduação em Linguística – Universidade de Brasília (UnB).

1. Introdução

Propomos neste artigo refletir sobre representações discursivas de docentes do ensino de língua portuguesa como língua materna e suas implicações identitárias, com base em dados qualitativos coletados entre professoras da educação básica em um curso de extensão universitária, que é parte de nosso projeto de pesquisa. O foco nessas representações discursivas é, em primeiro lugar, sobre os conceitos de linguagem, texto, fala, leitura e escrita e sobre a língua portuguesa como língua materna e seu ensino. Em segundo lugar, almejamos cotejar essas representações discursivas com a abordagem crítico-discursiva do letramento que introduzimos no curso (BARTON e HAMILTON, 1998, 2000; FAIRCLOUGH, 1992b/2001; CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999). Tratamos também das representações discursivas que as professoras fazem de seu trabalho como docente. Tal reflexão justifica-se pelos inúmeros trabalhos que correlacionam os saberes linguísticos do professor em formação, seu impacto identitário e o trabalho pedagógico nas escolas, a exemplo de Kleiman e Matencio (2005); Signorini (2006); Papa (2008) e Magalhães, M. C. (2009).

No curso de extensão, abordamos a Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 1992b/2001; CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999) e os Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984; BARTON e HAMILTON, 1998, 2000), por um lado, como teorias para (in)formar os(as) docentes e apoiar o currículo de linguagens praticado, dotando-os de um potencial que considere as significações sociais da linguagem, suas implicações relacionadas ao poder e à ideologia e as novas possibilidades discursivas como formas de engajamento em lutas que visam a transformações locais e globais. Por outro lado, utilizamos esses aportes teóricos como métodos para uma intervenção pedagógica no ambiente escolar e extraescolar, a fim de promover inovações em práticas pedagógicas dos(as) docentes que frequentam o curso, com vistas a disseminar a teoria e a prática dessa abordagem crítico-discursiva da linguagem e do letramento.

A seguir, expomos noções básicas sobre os campos de estudo da vertente de Análise de Discurso Crítica com a qual trabalhamos e dos Novos Estudos do Letramento, especificamente da Teoria Social do Discurso (FAIRCLOUGH, 1992b/2001; CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999) e da Teoria Social do Letramento (BARTON e HAMILTON, 1998, 2000), buscando integrá-las em uma abordagem que vimos desenvolvendo até o momento. Essas noções, como já dito, foram objeto de discussão no curso de extensão Letramento, discurso e ensino.

2. A Teoria Social do Discurso e a Teoria Social do Letramento

Na Análise de Discurso Crítica tomamos como referencial teórico a Teoria Social do Discurso (FAIRCLOUGH, 1992b; CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003), que conceitua discurso, de modo amplo, como o uso concreto de linguagem, que pode estar relacionado com uma atividade ou com uma representação discursiva em uma prática social, em contextos situacionais, institucionais e societários.

Com base em Fairclough (1992b, pp. 65-66), Rios expõe que

[a]s práticas e os eventos discursivos são (...) contraditórios e conflitantes e relacionam-se de modo complexo e variável com as estruturas, das quais os eventos e práticas retratam uma situação apenas temporária, parcial e contraditoriamente fixa, podendo assim contribuir tanto para a reprodução da sociedade (identidades, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença) como para sua transformação (RIOS, 1998, pp. 55-56). (...) Por exemplo, as identidades de professores(as) e alunos(as) e as relações entre elas, as quais estão no centro de um sistema educacional, dependem, para sua reprodução, da consistência e durabilidade de padrões de fala, tanto no interior como nas adjacências do sistema. Entretanto, tais padrões estão abertos a transformações que podem se originar parcialmente no discurso: nas falas em sala de aula, no pátio da escola, na sala da administração e dos(as) professores(as), nos debates educacionais e assim por diante (RIOS, 1998, pp. 62-63).

Especificamente em relação à construção identitária no discurso, Fairclough (2003) propõe que os textos são constituídos de um significado identificacional, ao lado de significados outros como o representacional e o acional, em que processos de identificação figuram como efeitos constitutivos do discurso, no qual se verificam determinados pressupostos com os quais as pessoas se identificam.

Uma teoria conexas à Teoria Social do Discurso é a de Consciência Linguística Crítica. Desde nossa intervenção em um projeto de alfabetização de jovens e adultos na cidade do Paranoá-DF (periferia de Brasília) vimos trabalhando a possibilidade de implementação da teoria de Consciência Linguística Crítica (CLARK et al, 1990, 1991; FAIRCLOUGH, 1992a; CLARK e IVANIC, 1999). Resumidamente, essa teoria trata das relações de poder no uso concreto da linguagem, ou seja, como esta constrói, dada sua mobilização por locutores, posicionamentos de subordinação ou de crítica a relações de dominação, posicionamentos que por sua vez contribuem para a construção de identidades fortalecedoras ou enfraquecedoras dos(as) participantes nas interações. Em decorrência da intervenção pedagógica por meio da Consciência Linguística Crítica, alguns objetivos críticos e emancipatórios do trabalho pedagógico são ressaltados, como por exemplo, reconhecer como as pessoas que detêm o poder

selecionam a linguagem que é usada para descrever as pessoas, coisas e eventos; compreender como muitos tipos de linguagem, especialmente a linguagem escrita, foram moldados por grupos sociais de maior prestígio e parecem excluir os outros tipos (JANKS e IVANIC, 1992). A teoria de Consciência Linguística Crítica é uma aplicação à educação da Teoria Social do Discurso, na Análise de Discurso Crítica e nos estudos críticos de linguagem.

Já a Teoria Social do Letramento se ancora em dois conceitos-chave: práticas de letramento e eventos de letramento. As práticas de letramento são os modos culturais gerais pelos quais as pessoas usam o letramento (BARTON 1994). As práticas de letramento envolvem eventos de letramento, que são as ocasiões empíricas em que ocorrem as atividades de leitura, escrita ou fala. Barton e Hamilton (1998) desenvolveram esses conceitos para o que chamaram de ‘Teoria Social de Letramento’, que se entende pelas seguintes proposições:

1. O letramento é mais bem compreendido como um conjunto de práticas sociais: estas podem ser inferidas de eventos que são mediados por textos escritos;
2. Existem diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida;
3. As práticas de letramento são padronizadas pelas instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes do que outros;
4. As práticas de letramento têm um propósito e estão firmadas em metas sociais mais amplas e nas práticas culturais;
5. O letramento é historicamente situado;
6. As práticas de letramento mudam e novas práticas são frequentemente adquiridas por meio de processos de aprendizagem informal e de produção de sentido. (Barton e Hamilton, 2000: 8, tradução nossa).

Tendo por ponto de partida essas duas teorias expostas acima, desenvolvemos uma abordagem teórica que as integra, a qual passamos a expor em seguida.

3. A abordagem integrada da Teoria Social do Discurso e da Teoria Social do Letramento

A abordagem integrada entre a Teoria Social do Discurso e a Teoria Social do Letramento centra-se no conceito de “discursos-de-letramento”. Por “discursos-de-letramento” propõe-se investigar a escrita como fim e meio. Como fim, busca-se conhecer a natureza sociocultural da escrita por meio da pesquisa sobre seus usos situados e sobre suas representações discursivas. Como meio, busca-se conhecer os processos pelos quais a escrita contribui para a constituição da prática social, bem como a construção discursiva de aspectos e objetos da realidade, sistemas de conhecimento e crença, valores e ideologias (RIOS, 2010; 2014).

Conforme Chouliaraki e Fairclough (1999), o discurso é um momento da prática social e é constituído pelas ‘articulações mutantes’ de discursos, gêneros e estilos em textos específicos. Nessa instância, o foco é sobre a intertextualidade. Tais articulações se relacionam a configurações relativamente permanentes em ‘campos sociais’ tais como a política, economia, educação etc. Nessa outra instância, o nível de abstração é o da ordem discursiva ou interdiscursividade.

O momento do discurso interage com outros momentos da prática social, reconhecidos por Chouliaraki e Fairclough (1999) como as atividades materiais, as relações sociais e de poder e fenômenos mentais, como crenças, valores e desejos (ver também FAIRCLOUGH, 2012), bem como processos cognitivos.

Integrando a Teoria Social do Letramento com a perspectiva da prática social na Teoria Social do Discurso, conforme Chouliaraki e Fairclough (1999), dentro do que concebemos por “discursos-de-letramento” a escrita faz parte de atividades materiais, tipos de relações sociais e identidades, crenças, cognições e valores específicos num dado contexto local, assim como contém características desses diferentes elementos; a escrita é focalizada como gênero, discurso e estilo, e detém-se nas categorias de intertextualidade e ordem discursiva ou interdiscursividade.

Trataremos na próxima seção sobre a metodologia utilizada para a realização deste trabalho.

4. Percorso metodológico

O projeto de pesquisa do qual este estudo faz parte - *Reflexividade docente no processo de ensino-aprendizagem do Português como língua materna* - tem entre os objetivos específicos relevantes para este estudo: 1) Identificar discursos prevalecentes sobre conceitos como linguagem, texto, fala e escrita de participantes voluntários(as), professores(as) de educação básica de escolas, públicas ou privadas, do Distrito Federal; 2) Propiciar um diálogo entre pesquisador e professores(as) visando à reflexividade crítica sobre o ensino de língua materna, que se traduz na explicitação do conhecimento teórico e prático sobre linguagem, letramento e ensino de língua, em sua relação com sistemas de valores e poder na estrutura social, com vistas à construção de práticas futuras; e 3) Investigar os textos, a intertextualidade e as identidades constituídas nestes, como elementos indissociáveis das práticas pedagógicas. O curso de extensão, ministrado como parte do projeto, tem sido a principal forma de geração

de dados do discurso docente sobre conceitos da área de linguagens, ensino da língua portuguesa e construção/negociação identitária docente.

Os dados gerados neste estudo consistem de respostas escritas das professoras participantes do curso de extensão a um questionário impresso entregue no primeiro dia de aula (ver Quadro 1 com tópicos do questionário). O questionário foi passado com a instrução para que a respondente não consultasse qualquer material acadêmico, sejam livros, artigos ou quaisquer textos estudados em formação inicial ou continuada. O propósito informado às professoras era o de ter acesso ao conhecimento do professor em toda sua formação até aquele momento, sem apoio de qualquer informação para responder o questionário. Nove professoras responderam o questionário (ver Quadro 2 - os nomes das professoras são fictícios para proteger sua identidade) e as respostas foram devolvidas em sua maioria na segunda aula, à exceção de duas, que foram entregues no meio do curso. Nem todas as professoras deram respostas a todos os conceitos do item 1 e aos tópicos dos itens 2 e 3. Uma das respondentes não atua como professora, mas decidimos mantê-la nos dados devido às suas respostas sobre os conceitos da área linguagens e sobre a língua portuguesa e seu ensino.

Faremos, mais adiante, uma análise linguístico-textual de trechos das respostas das participantes como parte da análise dos discursos das professoras. Apresentamos, a seguir, as categorias analíticas com que procedemos à análise linguístico-textual-discursiva desses trechos.

As categorias de análise linguístico-textual-discursiva, selecionadas após várias leituras dos textos das respostas ao questionário, foram o vocabulário (FAIRCLOUGH, 1992b) e as orações, na perspectiva de uma análise semântica de significados de relações textuais de equivalência e diferença, que se entende como um processo de texturização em que se tecem ideias que se convergem e ideias que se divergem ao longo do texto (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003).

A seleção da categoria ‘vocabulário’ deveu-se a que esta se revelou particularmente significativa, como veremos, uma vez que um mesmo termo ou outro termo do mesmo campo semântico se repetia no discurso das professoras. Assim, importou analisar o significado desse termo no contexto da formação histórica dos conceitos da área de linguagens. Para o discurso sobre o ensino da língua portuguesa e a autorreflexão como docente, revelou-se importante observar como a justaposição de orações nas respostas ao questionário contribuiu para tecer relações de equivalência – em valores inculcados pelas professoras – e relações de diferença – nas visões contrastivas sobre o ensino da língua portuguesa.

Quadro 1. Tópicos do questionário passado às professoras

Dados biográficos	
1) Conceito de linguagem, texto, fala e escrita e leitura;	
2) O que é e como se deve ensinar a língua portuguesa e a produção escrita;	
3) Como se vê na profissão de professor.	

Quadro 2. Participantes

Nair	39 anos, 21 anos de magistério, atua na alfabetização – 1º ano e anos iniciais do Ensino Fundamental.
Márcia	35 anos, 16 anos de magistério, atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
Laís	37 anos, 16 anos de magistério, atua nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Inglesa; analista de projetos educacionais das redes públicas estaduais no âmbito do Ensino Médio no FNDE-MEC.
Luiza	33 anos, licenciada em língua portuguesa, trabalha como secretária administrativa.
Sara	36 anos, 19 anos de magistério, atua na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.
Amanda	30 anos, licenciada em língua portuguesa, não tem experiência em sala de aula, atua como revisora de texto.
Letícia	42 anos, 23 anos de magistério. Professora de Português e Produção de texto no Ensino Fundamental e Médio e cursinhos pré-vestibulares e concursos. Professora de Ensino Médio no Colégio Militar de Brasília.
Ana	44 anos, 24 anos de magistério na Educação Básica, atualmente está no Ensino Médio e em tutoria de curso de graduação em Licenciatura em Língua Portuguesa na modalidade de Educação a Distância.
Lúcia	49 anos, 22 anos de magistério, atua na Formação de Professores, na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação da Secretaria de Educação do Distrito Federal junto ao Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Pró-letramento (MEC).

A seguir, apresentamos as análises de trechos das respostas das professoras ao questionário.

5. O discurso das professoras sobre conceitos da área de linguagens

Apresentamos os dados oriundos dos questionários agrupando as respostas dadas aos conceitos de linguagem, texto, fala e escrita, uma vez que foi recorrente a presença do vocábulo ‘meio’ nas respostas a esses conceitos. Destacamos que há sete ocorrências de um total de onze respostas em que esses conceitos são expressos empregando-se o vocábulo ‘meio’ ou expressões relacionadas a seu campo semântico; e três utilizam ‘instrumento’. Veja os quadros 4, 5 e 6. As respostas dadas ao conceito de leitura são apresentadas separadamente no quadro

7, por se tratar de um processo que se diferencia dos da fala e escrita. O foco da análise abaixo será sobre a noção de ‘meio’.

Quadro 4. Conceitos de Linguagem:

“**Mecanismo** que se usa para a comunicação através da fala.” (Nair)
“**Meio** de comunicação da fala.” (Márcia)
“Fenômeno social, por **meio** do qual os sujeitos interagem nos mais diversos contextos. A linguagem é o “**instrumento**” de produção de textos, que por sua vez são “**veículos**” de materialização do discurso, um dos elementos da práticas sociais.” (Lais)
“É o **meio** ou o modo pelo qual ocorre a comunicação, através de elementos e signos para transmissão de idéias ou sentimentos.” (Luiza)
“São os **meios** que usamos para nos comunicar com outras pessoas: fala, gestos, imagem, objetos.” (Amanda)

Quadro 5. Conceitos de Texto:

“**Meio** de transmitir uma mensagem, pode ser escrita, por mensagem visual (imagens, placas).” (Márcia)
“**É tudo que passa uma mensagem.**” (Sara)

Quadro 6. Conceitos de Fala e escrita:

“A fala é **instrumento** importante de comunicação e acontece na forma oral; a escrita retrata de forma sistemática, com organização prévia, a fala.” (Nair)
“**Instrumentos** que permitem comunicação.” (Márcia)
“Fala - significa **meio de expressão**, de comunicação, expressão de linguagem oral individual onde o indivíduo expressa o que pensa; Escrita - registro de idéias, grafia, exposição verbal de informações através de símbolos gráficos.” (Luiza)
“Fala é uma faculdade do homem, uma das formas de ele se comunicar com os demais indivíduos. Caracteriza-se por ser mais informal. A escrita é **outro meio** de se estabelecer a comunicação, porém, no geral deve seguir as regras que regem a gramática normativa, logo, deve ser mais formal.” (Amanda)

A conceituação de linguagem, texto, fala e escrita com base na noção de ‘meio’, conforme mostram os dados acima, revela uma intertextualidade com a literatura científica da linguística brasileira da segunda metade do século XX. Vejamos, a exemplo, a seguinte citação em Lopes (1995), que se utiliza do pressuposto em Mattoso Câmara (1969) da língua como meio para uma cultura “operar”:

Se em face do resto da cultura, ‘uma língua é o seu resultado ou sùmula; o **meio** para ela operar; a condição para ela subsistir’ (Mattoso Câmara, 1969a 22), cada língua natural é um microcosmo do macrocosmo que é o total da cultura dessa sociedade (LOPES, 1995, p. 21, grifo nosso).

Nessa citação, não há propriamente a expressão do conceito de linguagem, que Saussure caracteriza como “multiforme e heteróclita” e que “não se deixa classificar em nenhuma

categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade” (1977, p. 17). Assim como também não trata do conceito de língua que o autor caracteriza como “um todo por si e um princípio de classificação” (ibidem, p. 17) e define por “um sistema de signos distintos correspondentes a idéias distintas” (ibidem, p. 18), mas sim da relação da língua com a cultura e a sociedade. No entanto, interessa-nos aqui exatamente essa ideia de língua ou linguagem como mediação na cultura ou sociedade que os epígonos de Saussure desenvolveram, pois este autor pareceu isolar a língua como objeto científico de seu contexto sócio-histórico (cf. RAJAGOPALAN, 2004). É essa concepção de linguagem como *meio* de comunicação, de interação em uma sociedade ou cultura, expressa pelas cursistas acima, que tem formado a base do pensamento nas gerações posteriores ao estruturalismo linguístico saussuriano e tem informado os cursos de bacharelado e licenciatura em Letras. Dessa forma, o discurso das professoras, que vincula a noção de *meio* ao conceito de linguagem, texto, fala e escrita, mantém uma continuidade histórica com o que se desenvolveu a partir do pensamento saussuriano.

Ao contrastarmos essa conceituação com o conceito de linguagem na Teoria Social do Discurso, e com o conceito de letramento na Teoria Social do Letramento, percebe-se a distância entre a noção de ‘meio’ e as noções de ‘atividade’ e ‘representação discursiva’, associadas à ideia de lugar e foco de luta entre ações e representações, permeadas por relações de poder em práticas sociais ideologicamente investidas. Essas últimas noções ficaram apagadas no percurso histórico dos conceitos de língua e linguagem pós-saussure. E é este apagamento do contexto histórico e da prática social em relação ao conceito de língua e sua mediação na cultura que tem predominado sobre o ensino de língua portuguesa nos cursos de Letras do país.

Com relação à escrita, das três ocorrências que a mencionam explicitamente podem-se perceber visões da escrita como representação da fala e de ideias, com a característica de planejamento e observância de regras gramaticais (“... a escrita retrata de forma sistemática, com organização prévia, a fala.” – Nair; “... Escrita - registro de ideias, grafia, exposição verbal de informações através de símbolos gráficos.” – Luiza; “A escrita é outro meio de se estabelecer a comunicação, porém, no geral deve seguir as regras que regem a gramática normativa, logo, deve ser mais formal.” – Amanda). Tal visão dá continuidade à distinção saussuriana entre fala e escrita – a escrita como mera representação da fala –, acrescida da ideia de senso comum, generalizada, segundo a qual toda ocorrência de escrita deve estar versada nas regras da gramática normativa.

Aqui há um reducionismo em relação à concepção de escrita como uniforme, padronizada, homogênea, correta em detrimento da fala, que seria suscetível a incorreções. Tal

concepção associa-se ainda a atributos que extrapolam o âmbito da linguagem para considerações psicossociais e culturais. Essas considerações defenderam que a apropriação da escrita por populações ágrafas impactaria diretamente o desenvolvimento do raciocínio lógico, da urbanidade, da consciência nacional e mesmo o desenvolvimento social e econômico de uma nação. Esta visão foi criticada pelos estudiosos dos Novos Estudos do Letramento (Street, 1984; Gee, 1990; entre outros) por carecer de evidências empíricas e disseminar a ideia de uma ‘grande divisão’ entre oralidade e escrita.

Quadro 7. Conceitos de Leitura:

“**Aquisição** de conhecimento, busca, **meio** pelo qual podemos nos comunicar e absorver ideias.” (Luiza)
“**Processo mental** de decodificação da escrita cujo objetivo é a compreensão de uma mensagem.” (Nair)
“**Processo de decodificação**, tecnologia da alfabetização.” (Márcia)
“**Capacidade de interpretar** o mundo, seja por algo escrito, por sinais, códigos, imagens etc.” (Sara)
“é a **interpretação** dos enunciados constantes em um texto.” (Amanda)
“Leitura é um **processo adquirido** a partir da aprendizagem da identificação das letras e sílabas.” (Ana)
“Assim como o binômio “fala e escrita”, leitura e produção são “faces de uma mesma moeda”: agir no mundo, ou seja, são práticas sociais. Pois ler, construir sentido(s) é considerar o texto e seu contexto de produção e circulação.” (Laís)
“Prática social por envolver atitudes, habilidades, além de inferências a partir do contexto em que o texto se insere. Exige um método.” (Lúcia)

O conceito de leitura é expresso como processo mental na maioria das falas; em apenas duas é visto como parte de práticas sociais. Isso pode ser observado pelos vocábulos grifados nas respostas das participantes: “Aquisição”, “Processo mental”, “Processo de decodificação”, “Capacidade de interpretar”, “interpretação”, “processo adquirido”, os quais compõem um encadeamento léxico e semântico filiado a teorias cognitivas de aquisição e processamento da leitura.

A visão de leitura como processo ou habilidade cognitiva tem uma tradição nos estudos sobre processos de leitura localizados na psicolinguística, notadamente os de Smith (1989). A conceitualização da leitura como habilidade(s) cognitiva(s) também representa um reducionismo sob a perspectiva da Teoria Social do Letramento (BARTON e HAMILTON, 1998; 2000), que põe a leitura em um conjunto de práticas sociais históricas, situadas e permeadas por relações de poder. E sob a ótica da abordagem integrada entre a Teoria Social do Discurso e a Teoria Social do Letramento (ver Seção 3), processos cognitivos relacionados à leitura são apenas um dos momentos da(s) prática(s) social(is), o qual se relaciona com outros momentos tais como atividades materiais, relações sociais e o discurso. Desse modo, a visão

sobre a leitura que a Teoria Social do Letramento e a abordagem integrada da Teoria Social do Discurso e da Teoria Social do Letramento trazem busca ampliar o foco exageradamente centrado em processos cognitivos, mentais, cuja visão ontológica e desenvolvimento epistemológico na psicologia cognitiva e psicolinguística marcaram os anos 1970 e 1980.

Em que pese tal visão com ênfase exagerada na cognição, é relevante observar as duas ocorrências em que a leitura é vista como parte de práticas sociais. Conforme as teorias do discurso e do letramento com que vimos trabalhando, essa heterogeneidade representativa é marca de contradições e conflitos nas próprias práticas pedagógicas que professores/as enfrentam em seu cotidiano de trabalho. Nos eventos e práticas do cotidiano, tais contradições e conflitos podem ser percebidos como uma situação temporária em relação às estruturas sociais. Mas na realidade significam e fazem parte de um curso de mudança na qual determinadas práticas são reproduzidas e outras transformadas.

Na próxima seção, analisamos o que as professoras dizem sobre a língua portuguesa e como se deve ensiná-la. As definições de língua portuguesa representaram apenas três ocorrências do total, havendo mais que o dobro para as representações discursivas sobre seu ensino.

6. O que é a língua portuguesa

Quadro 8. Definições de Língua Portuguesa:

<p>“A língua portuguesa é o nosso idioma sistematizado...” (Nair)</p> <p>“Língua Portuguesa é o idioma falado no Brasil e em algumas partes da África.” (Luiza)</p> <p>“Língua é “sistema em uso”, mediadora das atuações sociais, historicamente situada, em constante mutação.” (Lúcia)</p>

Das três definições de língua portuguesa (ver Quadro 8), considerando que a terceira não marca o Português propriamente, as duas primeiras trazem o termo ‘idioma’. Conforme o *Dicionário de Linguística*, de Dubois *et al* (1996, p. 330), há dois verbetes para ‘idioma’: 1) *Idioma* é o falar (geograficamente delimitado) específico de uma dada comunidade, estudado no que tem de particular com relação ao dialeto ou à língua aos quais se liga; 2) O termo *idioma* pode ser sinônimo de *língua*, e, nesse sentido, mais usado em espanhol do que em português.

Como as participantes referem-se a “nosso idioma” e “idioma falado no Brasil”, não se trata do primeiro verbe do *Dicionário de Linguística*, mas sim da acepção de idioma como sinônimo de língua, o que revela uma resposta tautológica. De todo modo, está implicado nessa concepção a ideia de língua como um bloco homogêneo, monolítico, não afeto a mudanças. Já a terceira definição de língua portuguesa se amplia em relação à ideia de idioma, ao dizer que

é “‘sistema em uso’, mediadora das atuações sociais, historicamente situada, em constante mutação”. Essa definição corresponde ao desenvolvimento conceitual dado à língua, a partir de Saussure, conforme discutimos na Seção 4. Já a expressão ‘sistema em uso’ remete à teorização sobre língua da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 2004), cujo aspecto central é a visão de língua como uso e sistema para construir significado.

7. Como se deve ensinar a língua portuguesa

Quadro 9. Como se deve ensinar a Língua Portuguesa:

<p>“...cujo ensino deveria contemplar mais tempo de estudo acadêmico.” (Nair)</p> <p>“O ensino dever ser pautado no conhecimento da diversidade textual e no conhecimento prévio dos alunos.” (Márcia)</p> <p>“O ensino de Língua Portuguesa deve se fundamentar na concepção de linguagem como forma de interação, por isso deve trabalhar a partir dos gêneros discursivos e suas realizações concretas: os textos reais, que fazem parte das mais variadas práticas sociais, considerando, assim, na produção de sentidos, os contextos de produção, circulação e consumo desses textos.” (Laís)</p> <p>“A Língua Portuguesa deve ser ensinada de modo mais prático e totalmente voltada para a realidade de cada lugar gerando assim uma intimidade maior entre a língua falada e escrita com o “aprendizando”, de forma que os signos, símbolos fiquem mais fáceis de serem aplicados.” (Luiza)</p> <p>“Deve ser ensinada a partir da realidade dos alunos (ou pelo menos o mais perto possível disso), sem esquecer de ampliar essa ‘realidade’”. (Sara)</p> <p>“Na verdade não digo ensinar a Língua Portuguesa, porque o que se ensina, de fato, é a variante padrão escrita no português. Independentemente do ensino de Língua Portuguesa, todos falarão, todos conseguirão se comunicar. Por isso, o que será objeto de ensino são as regras que regem a gramática normativa.” (Amanda)</p> <p>“Ensinar Língua Portuguesa, leitura e produção escrita até envolve as questões de normatização da língua, mas é muito mais do que isso. O objetivo final dessa atividade é conduzir o aluno para que saiba ler as situações, os textos, os diferentes tipos de linguagem, as pessoas da melhor forma possível e saiba lidar com seu mundo de forma autônoma e crítica.” (Letícia)</p> <p>“O ensino da língua envolve conhecer os procedimentos que abarcam seu uso social, em qualquer situação de interação verbal, tanto na leitura quanto na escrita.” (Lúcia)</p>

Com relação ao ensino de língua portuguesa (ver Quadro 9), este é visto predominantemente de uma perspectiva sociointeracionista, relevando a diversidade da língua portuguesa e suas diferentes realidades, bem como a consideração de conhecimentos prévios dos alunos. Duas respostas mencionaram “diversidade textual” e o trabalho com “gêneros discursivos e suas realizações concretas: os textos reais, que fazem parte das mais variadas práticas sociais, considerando, assim, na produção de sentidos, os contextos de produção, circulação e consumo desses textos.”. Ainda assim, nota-se nos trechos do quadro 9 que uma visão crítico-discursiva no ensino do letramento em língua portuguesa, conforme expusemos

nas Seções 2 e 3, é incipiente, o que indica a necessidade de trabalharmos mais essa abordagem na formação inicial e continuada de professores(as).

Uma observação digna de nota é que as respostas dadas a como se deve ensinar a língua portuguesa fizeram muito mais referência aos usos sociais da língua e às realidades concretas com usuários concretos do que as respostas dadas propriamente à definição de língua portuguesa.

É interessante também notar um contraponto nas falas de Amanda e Letícia, respectivamente, entre uma ênfase nas “regras que regem a gramática normativa” e “Ensinar Língua Portuguesa, leitura e produção escrita até envolve as questões de normatização da língua, mas é muito mais do que isso. O objetivo final dessa atividade é conduzir o aluno para que saiba ler as situações, os textos, os diferentes tipos de linguagem, as pessoas da melhor forma possível e saiba lidar com seu mundo de forma autônoma e crítica.” Essas falas parecem estar em diálogo face a face, embora tenham sido registradas em momentos distintos como respostas ao questionário administrado. A fala de Letícia, que não representa uma negação descritiva, mas polêmica (DUCROT, 1977; MAINGUENEAU, 1993) do tipo “não só, mas também” dá significado ao ensino das normas gramaticais na Língua Portuguesa, ampliando-o para processos que alcancem a leitura autônoma e crítica do mundo pelos(as) estudantes.

Passemos agora para a última seção, sobre a autorreflexão das participantes no exercício da docência na educação básica.

8. A autorreflexão como professora

Das oito respostas sobre como as participantes se viam na profissão de professora (ver Quadro 10), apenas duas mencionaram a desvalorização da profissão docente: “Como uma profissional desvalorizada...” (Nair) e “Como um profissional desvalorizado...” (Sara), em frases idênticas não fosse a flexão de gênero no adjetivo ‘desvalorizado’. Essa menção quantitativamente baixa talvez ocorra porque já se tenha tornado um pressuposto na sociedade brasileira – o magistério no Brasil é uma carreira de baixa remuneração, daí as outras participantes não terem mencionado a situação da carreira do magistério frente a outras carreiras.

Quadro 10. Como se vê na profissão de professor:

“Como uma profissional desvalorizada que tenta atuar como um agente transformador na sociedade (é o que me ensinaram).” (Nair) “Como um profissional desvalorizado mas que, apesar disso, busca sempre aprender mais para fazer melhor.” (Sara)
--

“Como profissional atuante, que busca estudar para melhorar meu desempenho com os alunos.” (Márcia)

“Não estou na sala de aula, mas refletindo sobre minha prática como professora de língua portuguesa, embora eu considere linguagem como interação, muitos foram os momentos que “patrocinei” práticas conservadoras. Refletindo um pouco mais sobre isso, a agência do professor, como de todo ator social, não é totalmente livre, é constrangida pelo sistema. Logo, diante dessa percepção da realidade, ao professor cabe a responsabilidade ética de promover junto a seus alunos práticas que sejam formadoras de leitores e escritores críticos, por isso emancipadoras.” (Laís)

“Me vejo como incentivadora, pesquisadora, uma eterna estudante e alguém que pode fazer a diferença, que ajuda a construir idéias e não apenas uma transmissora de conhecimento.” (Luiza)

“Ser professor é participar de um construto coletivo. O trabalho no ensino médio é gratificante porque há um envolvimento direto na construção do sonho de vida dos alunos, mas sempre está presente a sensação da inadequação do modelo de aprendizagem adotado em relação à necessidade do aluno e o quanto esse modelo castra as potencialidades da maioria do corpo discente.” (Letícia)

“Sou uma educadora, faz parte de minha profissão trazer para a sala de aula temas e ouvir o que os educadores têm a dizer.” (Ana)

“Procuro sempre atuar como negociadora de sentidos, por meio do diálogo como prática pedagógica. Espero estar conseguindo.” (Lúcia)

Pelo menos três das respostas enfatizaram um compromisso com o próprio aperfeiçoamento, sugerindo uma atitude investigativa, de pesquisa:

“... que, apesar disso, busca sempre aprender mais para fazer melhor.” (Sara);

“... que busca estudar para melhorar meu desempenho com os alunos.” (Márcia);

“Me vejo como incentivadora, pesquisadora, uma eterna estudante...” (Luiza).

Três respostas enfatizaram o trabalho escolar por meio do diálogo, da negociação de sentidos, e uma professora mencionou o trabalho com temas:

“Procuro sempre atuar como negociadora de sentidos, por meio do diálogo como prática pedagógica.” (Lúcia);

“Ser professor é participar de um construto coletivo.” (Letícia);

“... faz parte de minha profissão trazer para a sala de aula temas...” (Ana).

Essas três repostas trazem um vocabulário que remete à perspectiva freireana - “diálogo como prática pedagógica”; “participar de um construto coletivo” e “temas”. Freire (1980) reconhecidamente defendeu o diálogo como meio de participação na prática educativa e os temas geradores para a problematização da realidade em que os educadores e educandos vivem.

Ao lado disso, há o reconhecimento da inadequação do “modelo de aprendizagem”, que “castra as potencialidades da maioria do corpo discente” (Letícia). Nesse sentido, uma

professora – Laís – fez uma reflexão acerca de suas “práticas conservadoras” do passado, ao mesmo tempo em que apontou que cabe ao professor “a responsabilidade ética de promover junto a seus alunos práticas que sejam formadoras de leitores e escritores críticos, por isso emancipadoras”, em vista de uma realidade em que a “agência do professor” é “constrangida pelo sistema”. Esta argumentação alude a questões teóricas na Análise de Discurso Crítica que implicam a compreensão de uma dialética entre “agência” e “estruturas sociais”, a qual estabelece para o discurso um papel efetivo na constituição de novas realidades (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999). Assim, a participante demonstra ter um contato maior com teorias do discurso mais recentes em sua formação docente.

9. Considerações finais

À guisa de conclusão, fazemos uma advertência inicial em relação aos dados. Eles devem ser vistos com cuidado quanto às práticas pedagógicas em que as professoras estão engajadas, uma vez que são representações que não foram confrontadas com uma observação de práticas no ambiente de sala de aula, as quais poderiam tornar a análise ainda mais complexa. De todo modo, o foco do trabalho, como dito na introdução, é sobre as representações discursivas das professoras participantes do curso de extensão relacionados aos conceitos de linguagem, texto, fala, leitura e escrita, e suas visões sobre o ensino de língua portuguesa como língua materna e a autorreflexão como docente de alguma das etapas da Educação Básica. Embora o discurso como atividade seja uma dimensão importante do momento discursivo na prática social (cf. CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999), as representações que se fazem das atividades dizem muito sobre as mesmas, dependendo da relação de pesquisa que se estabelece entre pesquisador(a) e pesquisados(as).

As representações discursivas analisadas sobre linguagem, texto, fala e escrita e leitura, sobre língua portuguesa e seu ensino, demonstram a diversidade de formação dessas professoras. Um ponto comum encontrado nesse discurso docente foi a noção de *meio* nas representações conceituais de linguagem. Conforme a discussão na análise, tal noção revela a continuidade histórica da formação docente derivada da escola dos seguidores de Saussure, que passaram a considerar a língua e a linguagem como mediação na cultura. Contudo, a ideia de mediação não implica necessariamente a visão da linguagem como discurso para ação e representação na construção de significados e do mundo social que podem estar à serviço da reprodução ou transformação das práticas (FAIRCLOUGH, 1992b/2001), a qual tem sido posta em relevo no debate contemporâneo sobre linguagem e ensino. Para uma abordagem crítica da

linguagem, a ideia de mediação não é suficiente para apreender os conceitos de discurso como ação e representação em práticas sociais ideologicamente investidas.

Especificamente com relação ao conceito de leitura, a análise mostra a sobrevalorização da dimensão cognitiva, que representa o momento dos fenômenos mentais, em relação aos outros momentos das práticas sociais, conforme a teorização da prática social de Chouliaraki e Fairclough (1999). Nesse sentido, sob a perspectiva da abordagem integrada entre a Teoria Social do Discurso e a Teoria Social do Letramento, consideramos haver um reducionismo, que põe processos mentais de leitura equivalendo às próprias práticas sociais em que os atos de leitura ocorrem. Sobre a escrita, encontrou-se a ideia já extensivamente questionada nos meios acadêmicos de que a escrita é a representação da fala e deve observar em qualquer contexto as regras da gramática normativa.

Algumas das representações são agudamente contrastantes, como por exemplo, conceber a língua como “idioma” e como “sistema em uso”. É interessante observar que a visão de “idioma”, que implica uma noção homogênea e monolítica sobre a língua, predominou entre as professoras do ciclo básico de alfabetização. Isso é relevante para se pensar a formação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Se professores(as) que se formam para atuar no ciclo de alfabetização chegam à sala de aula com uma concepção de língua que não a vê como um sistema dinâmico e mutável pelo uso que dela se faz, nossos sistemas de ensino cada vez mais dificultarão ver a língua em sua existência concreta no discurso, como recurso que se presta à atuação das pessoas na construção de significados e de realidades, por meio da cooperação ou de embates e lutas ideológicas que têm o discurso como mediação. Nesse sentido, é evidente a necessidade de uma formação linguística em novas teorias do discurso e do letramento para os indivíduos que estão em formação para educar nos anos iniciais do ensino fundamental, assim como para os anos posteriores da Educação Básica.

A respeito do ensino de língua portuguesa, embora predomine uma perspectiva sociointeracionista, há indícios de uma visão crítico-discursiva no ensino do letramento em língua portuguesa, o que tem nos indicado a necessidade de trabalharmos mais intensamente a abordagem integrada da Teoria Social do Letramento e da Teoria Social do Discurso em cursos de formação continuada.

Em relação a como as participantes se viam na profissão de professora, aspectos valorativos foram postos em relevo, como o compromisso com o próprio aperfeiçoamento, o trabalho escolar por meio do diálogo, da negociação de sentidos e mediado por temas, o que demonstra uma formação na perspectiva freireana.

Uma das respostas toca em uma questão que vimos discutindo já há algum tempo: a coexistência de práticas tradicionais e críticas no processo ensino-aprendizagem em sala de aula. Em projetos pedagógicos que pretendem um trabalho de conscientização crítica da linguagem, educadores(as) ainda se veem orientados por visões e práticas tradicionais que reproduzem relações de dominação no microcontexto da sala de aula. Tais visões e práticas, se não passarem por processos de reflexão, tendem a comprometer os objetivos inicialmente planejados (ver também COSTA, 2003; RODRIGUES, 2003).

Por fim, compreendendo haver uma alta correlação entre essas representações discursivas e a construção identitária docente, argumentamos neste trabalho que o debate sobre a identidade docente deve ser considerado em uma agregação que envolva não só a reflexão que o professor faz de si como profissional, mas também as concepções que traz de sua formação – inicial e continuada – além das práticas cotidianas na sala de aula e na escola.

Referências Bibliográficas

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies**. London: Routledge, 1998, 299 p. **crossref** <http://dx.doi.org/10.4324/9780203448885>

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D., HAMILTON, M.; IVANIC, R. (eds.) **Situated Literacies**. London: Routledge, 2000, p. 7-15.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Princípios de linguística geral**. 4. ed. Rio: Acadêmica, 1969, 333 p.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999, 168 p.

CLARK, R. *et al.* Critical language awareness Part I: A critical review of three current approaches to language awareness. **Language and education**, v. 4, n. 4, p. 249-260, 1990. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1080/09500789009541291>

_____. Critical language awareness Part II: Towards critical alternatives. **Language and education** 5 (1), p. 41-54, 1991. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1080/09500789109541298>

CLARK, R.; IVANIC, R. (eds.) Special edition on critical language awareness. **Language Awareness**, v. 8, n. 2, 1999.

COSTA, A. Alfabetização de jovens e adultos e mudança social: uma abordagem discursiva para o fenômeno do analfabetismo. In: MAGALHÃES, I. e LEAL, M. (orgs.) **Discurso, gênero e educação**. Brasília: Plano Editora: Oficina editorial do Instituto do Letras da UnB, 2003, p 99-136.

DUBOIS, J. *et al.* **Dicionário de Lingüística**. Tradução coordenada por Izidoro Blikstein. 6ª ed. São Paulo, Cultrix, 1996, 653 p.

DUCROT, O. **Princípios de semântica linguística**. São Paulo: Cultrix, 1977, 331 p.

FAIRCLOUGH, N. (ed.) **Critical language awareness**. London and New York: Longman, 1992a, 343 p.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992b 259 p.

_____. **Discurso e mudança social**. (Coord. Trad. Izabel Magalhães). Brasília: EdUnB, 2001, 316 p.

_____. **Analysing Discourse: textual analysis for social research**. London and New York: Routledge, 2003, 197 p.

_____. A dialética do discurso. In: MAGALHÃES, I. (org.) **Discursos e práticas do letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2012, 336 p.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980 150 p.

GEE, J. **Social linguistics and literacies**. London: Falmer Press, 1990, 218 p.

JANKS, H.; IVANIC, R. Critical language awareness and emancipatory discourse. In: FAIRCLOUGH, N. (ed.) **Critical language awareness**. London and New York: Longman, 1992a, p. 305-331.

KLEIMAN, A.; MATENCIO, M. L. (orgs.) **Letramento e formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2005, 271 p.

LOPES, E. **Fundamentos da linguística contemporânea**. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 1995, 346 p.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (org.) **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. 2ª. Ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009, pp. 45-62.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. 3a. ed. Campinas: Pontes, 1993, 198p.

PAPA, S. **Prática pedagógica emancipatória: o professor reflexivo em processo de mudança**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2008, 215p.

RAJAGOPALAN, K. Structuralism. In: Strazny, P. (Org.). **Encyclopedia of Linguistics**, Nova Iorque, EUA: Fitzroy Dearborn, v. 2, p. 1041-1042, 2004.

RIOS, G. **Consciência Lingüística Crítica na interação em sala de aula de jovens e adultos alfabetizados**. 1998. 299 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Departamento de Lingüística, línguas clássicas e vernácula, Universidade de Brasília, Brasília, 1998.

_____. Letramento, discurso e gramática funcional. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 11, n. 12, p. 167-183, 2010.

_____. Discursos-de-letramento: aplicações da análise de discurso crítica e dos novos estudos do letramento para a educação. In: VIEIRA, V. e RESENDE, V. (orgs.) **Práticas Socioculturais e Discurso: Debates transdisciplinares em novas reflexões**. Covilhã: LabCom Livros, 2014, p. 95-112.

RODRIGUES, E. A Alfabetização de adultos na perspectiva da consciência linguística crítica. In: MAGALHÃES, I.; LEAL, M. (orgs.) **Discurso, gênero e educação**. Brasília: Plano Editora: Oficina editorial do Instituto do Letras da UnB, 2003, p. 65-98.

SIGNORINI, I. (org.) **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, 205 p.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, 423 p.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984, 243 p.

Artigo recebido em: 19.01.2015

Artigo aprovado em: 09.04.2015

Aula de Língua Portuguesa: entre as diretrizes oficiais e seus efeitos em sala de aula

Portuguese Language Class: between official guidelines and its effects in the classroom

João de Deus Leite*

RESUMO: Como o foco deste artigo está circunscrito ao professor, traçamos, como objetivo, problematizar a relação discursiva que ele é levado a construir com o seu objeto de trabalho, no caso a Língua Portuguesa, e com as diretrizes oficiais do ensino dessa Língua, considerando a instância da aula. Essas diretrizes se apresentam, como referencial importante, tanto para o professor participante da pesquisa quanto para a escola em que ele trabalha. Ao apostarmos na perspectiva da relação com o saber, é preciso dimensionar que a relação do professor com o seu objeto de trabalho e com as diretrizes oficiais não é pressuposta nem plena e bem-sucedida. Como defendemos, neste artigo, há uma posição discursivo-enunciativa a ser construída e exercida pelo professor para que ele, de seu objeto de trabalho e das diretrizes, possa (se) enunciar. Por meio do diálogo conceitual entre os campos da Análise de Discurso francesa peuchetiana, da Linguística da Enunciação benvenistiana e da Psicanálise freudo-lacanianana, vamos fundamentar, tendo duas Cenas Enunciativas, como materialidade, o modo como o exercício da posição discursivo-enunciativa é exercido, sobretudo as possíveis implicações desse exercício para as aulas de Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Diretrizes oficiais. Posição discursivo-enunciativa. Identificação. Gêneros de texto. Gramática normativa.

ABSTRACT: Since the focus of this article is circumscribed to the role of the teacher, let us consider as our aim here the problematization of the discursive relationship he or she is led to build with his or her object of work –in this case, the Portuguese language - and with the official guidelines for language teaching, considering the instance of the classroom. These guidelines are presented as an important reference, both for the teacher participating in the research as well as for the school in which he or she works. When we stress our relationship with knowledge, it is necessary to have in mind that the relationship of the teacher with his or her object and with the official guidelines is not necessarily full nor successful. As we claim in this article, there is a discursive-enunciative position to be built and practiced by the teacher so that he or she can enunciate himself or herself from his or her object and from the guidelines. Through conceptual dialogue in the fields of French Peuchetian discourse analysis, the Benvenistian enunciation linguistics and the Freudian-Lacanian psychoanalysis, we are going to substantiate as materiality how the exercise of the discursive-enunciative position is done, having two Enunciative Scenes, and with a special focus on the possible implication of this exercise for Portuguese Language classes.

KEYWORDS: Official Guidelines. Discursive-enunciative position. Identification. Text Genres. Normative grammar.

* Universidade Federal do Tocantins (UFT) - Câmpus Araguaína.

1. Introdução

A centralidade nos gêneros de texto, com o advento dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*¹ (PCN, doravante), de Língua Portuguesa, colocou em perspectiva tanto para o professor quanto para o aluno que o texto se estrutura a partir de fatores formais (coesão e coerência) e de fatores pragmáticos (situacionalidade, aceitabilidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade), os quais dão base para a composição, o conteúdo e o estilo de cada gênero de texto, e que, pedagogicamente, o professor poderia explorar esses fatores, na instância discursiva da aula, como meio de realizar um movimento de AÇÃO → REFLEXÃO → AÇÃO (Cf. BRASIL, 1998). E, como decorrência, a gramática normativa, como objeto de ensino e de aprendizagem, poderia ser integrada ao texto, desalojando-a de seu ensino tradicional. Entretanto, como pontuaram muitos teóricos filiados à Linguística, à Linguística Aplicada e à Educação, essa centralidade nos gêneros de texto não operou efeitos significativos para as aulas de Língua Portuguesa, pois os índices de fracasso escolar dos alunos ainda eram expressivos.

Essa centralidade no texto acentuou certas discursividades sobre a gramática normativa, como a de que ela, eclipsada em seu ensino tradicional, constituiu-se a partir de regras incoerentes e de ocorrências inconsistentes. Trata-se da tão difundida perspectiva de que a gramática normativa se ancora em algumas incoerências. Por isso, a sua abordagem deveria ser evitada, abandonada, afastada das aulas de Língua Portuguesa, tendo em vista certos efeitos dessas discursividades. É preciso marcar que se produziu entre muitos professores de Língua Portuguesa um mo(vi)mento de redução da abordagem da gramática normativa a seu ensino tradicional, de modo a justificar o não enfrentamento da gramática normativa em si no espaço de sala de aula, ou mesmo a vinculação da Língua Portuguesa à gramática redundando na imagem de que essa língua era difícil. Estamos tentando marcar que houve uma injunção histórica e cultural em relação ao ensino de gramática normativa, de maneira a acentuar uma certa disjunção entre as discursividades sobre o ensino de gramática normativa e as discursividades produzidas pelas diretrizes oficiais desse ensino. A gramática passou a ser colocada de lado, porque trazia consigo as marcas do mal-estar na instância discursiva da aula.

¹No decorrer deste artigo, quando estivermos nos referindo às diretrizes de que o texto deve ser tomado como ponto de partida e de chegada nas aulas de Língua Portuguesa e de que o ensino de gramática normativa deve estar integrado ao texto, vamos utilizar a denominação diretrizes oficiais do ensino de Língua Portuguesa e, não, PCN. Neste último, está pressuposta uma alusão ao documento como um todo, e, dada a natureza da problematização, interessar-nos-ão essas diretrizes mais pontualmente.

Lajolo (1985) e Chiappini (1997), colocando, respectivamente, a tônica do problema na metodologia de ensino e na natureza em si do saber, destacaram que o texto foi tomado, na instância discursiva da aula, como pretexto para outras finalidades. O texto foi introduzido, nas aulas de Língua Portuguesa, contudo, via de regra, passou-se a explorar os recursos estilísticos dos textos, com o intuito de apresentar modelos aos alunos, a realizar análises sintáticas das orações de modo desvinculado do texto, a procurar, no texto, palavras que eram desconhecidas pelos alunos, a apresentar modelos de conduta moral a partir do tom do texto. Outros trabalhos, também inscritos no âmbito dos referidos campos teóricos, mostraram a realidade pedagógica do texto, como pretexto, buscando propor, a partir da problematização tecida pelos pesquisadores, outras maneiras de exploração do texto. Imbuídos de uma perspectiva para se referendar a importância da centralidade no texto, esses trabalhos produziram mais saberes sobre certas metodologias de ensino e sobre a natureza em si dos gêneros de texto. Buscou-se circunscrever ainda mais o objeto de trabalho do professor, fazendo-se pensar que, em algum momento, essa questão se fecharia a partir de uma demanda totalizante das relações pedagógicas.

Resguardando a relevância da questão da metodologia de ensino e da natureza dos saberes em si para as aulas de Língua Portuguesa, a problematização deste artigo recairá sobre a relação do professor com o saber. Não para culpabilizá-lo, no sentido de que ele não reúne informações (e/ou conhecimentos) sobre o seu objeto de trabalho e/ou sobre os documentos oficiais do ensino de Língua Portuguesa. É que a questão estaria circunscrita, portanto, a uma perspectiva de formação continuada de professor, a partir da qual mais saberes seriam ofertados ao professor. Ao contrário, apostamos na relação do professor com o saber, porque essa relação abre horizontes para a questão da subjetividade, sobretudo, para o viés de que o saber não está desde já aí, sendo preciso ao professor (re)inventá-lo. É preciso salientar que essa (re)invenção é não toda, é incompleta, pois o professor, como sujeito castrado, está submetido ao funcionamento da linguagem. É que a linguagem instala um furo na produção do saber, de modo que este nunca será completo nem definitivo.

Se, por um lado, considerarmos que a proposição de diretrizes nacionais para o ensino e a aprendizagem em Língua Portuguesa responde por determinados efeitos, na relação professor-saber-aluno, por outro, precisamos destacar que o professor também responde pelo ensino dessa língua no espaço de sala de aula, para dizermos do foco deste artigo. Trata-se de pensar, antes de tudo, que o professor é levado a elaborar subjetivamente uma relação com o

ensino dessa língua, uma vez que a língua se apresenta a ele, como seu objeto de ensino e, por sua vez, como objeto de aprendizagem para o aluno. Pensar essa elaboração subjetiva exige considerar que a relação com o saber implica dimensionar a questão do desejo, isto é, a questão da falta e da incompletude como marcas da castração. Dito de outro modo, saber implica desejo de saber, já que há uma falta que impede a elaboração última de um saber; o saber não se fecha à sua elaboração, como vimos considerando neste artigo. Sendo assim, saber implica mo(vi)mento de elaboração que marca a relação do sujeito com o saber, constituindo-o (Cf. CHARLOT, 2000), conforme mencionamos anteriormente. Esse mo(vi)mento de elaboração pode ser pensado a partir da perspectiva de que há uma relação discursiva² do professor com o saber.

Essa relação discursiva do professor com o saber também pode se deflagrar no espaço de sala de aula, lugar em que o modo como ele (se) enuncia é decisivo para que essa relação com o saber se presentifique, por exemplo. É por meio de sua posição discursivo-enunciativa, lugar de professor em sala de aula, que ele sustenta as associações entre os saberes que o constituem. Assim, essa relação pode se marcar, talvez de modo mais aparente, por meio do estatuto que o professor confere ao saber, tendo em vista a demanda que concerne a ele ou a demanda que advém dos alunos. No caso da Língua Portuguesa, seria pensar no modo como o professor contempla os eixos³ propostos para a estruturação da área de Língua Portuguesa, a partir das (im)possíveis identificações dele com o documento e, conseqüentemente, com a Língua Portuguesa.

Sob a perspectiva da relação com o saber, a sala de aula, como instância discursiva, passa a ser concebida como um lugar de (re)criação contínua com o saber e como lugar em que a transmissibilidade possível é a do enigma, pois o saber não está desde já aí. Ele precisa ser elaborado, tendo por base a relação discursiva do professor com o seu objeto de trabalho, considerando o papel que as diretrizes assumem na integração a esse objeto, bem como a relação discursiva com o(s) aluno(s) na instância discursiva da aula. E, como vimos considerando,

² Pautados na perspectiva enunciativa de base benvenistiana, a relação discursiva deve ser entendida como um dos efeitos do emprego da língua (Cf. BENVENISTE, 2006[1970]). Ou seja, se considerarmos a língua em uso e ação, vamos perceber que o aparelho formal da enunciação, quando visto pelo viés do duplo funcionamento da linguagem, põe em cena um aparelho de funções. A enunciação, como uma forma de discurso, evidencia a relação do locutor com o objeto do discurso, bem como a própria relação do locutor com o parceiro da interlocução.

³ Eis os eixos: (1) Prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos, (2) Prática de produção de textos orais e escritos, (3) Prática de análise linguística.

professor e aluno(s), por serem sujeitos castrados, estão submetidos ao funcionamento da linguagem, às leis do significante. A poder dos efeitos da castração, essas relações discursivas apontam para um encontro falhado, faltoso, de maneira que os efeitos das enunciações faladas de um no outro, e vice-versa, não são passíveis de controle nem de previsibilidade.

Assumir que a relação com o saber não se fecha, que não é passível de totalização, exige considerar a existência de um gozo inerente ao saber. No âmbito da Psicanálise de base freudolacaniana, a noção de gozo é complexa e diz respeito às relações que um sujeito desejante e falante pode experimentar no tocante ao objeto desejado. A relação com esse objeto, o qual está para todo o sempre e estruturalmente perdido, não cessa de produzir efeitos nas relações discursivas, e em tantas outras, do sujeito. Essas relações estão eclipsadas por esse objeto perdido. Por ser efeito de linguagem, o sujeito sofre o efeito de perda e de reencontro com o objeto desejado, tendo em vista a dimensão que a linguagem dá a esses efeitos. E o gozo estaria situado nesse entremeio: entre a repetição da perda e a repetição do reencontro, de modo a implicar prazer e dor. O gozo, portanto, institui e constitui uma rede complexa entre linguagem e desejo, de forma a assumir uma tessitura de linguagem.

Para dizer do foco deste artigo, a relação entre saber e gozo pode ser pensada a partir da perspectiva de que o professor precisa elaborar e trabalhar, pedagogicamente, saberes que estão pautados ou não em sua rede de identificação. Trata-se de saberes que são, potencialmente, de interesse dos alunos também. Se assim não o for, corre-se o risco de o professor elaborar e abordar, pedagogicamente, os saberes que concernem tão somente a suas identificações, que estão relacionados a seu próprio julgamento, não abrindo horizontes para que o(s) aluno(s) se posicione(m). E o gozo, nesse caso, pode assumir caminhos nefastos tanto para o professor quanto para o(s) aluno(s), já que produz um gozo no processo de (re)criação do saber. Esse gozo faz aparecer uma fragmentação e uma simplificação do saber, como alibi para não se enfrentar a sua produção. A sala de aula, como instância discursiva, implica perder gozo para que alguma (re)criação possa se constituir, para que certos mo(vi)mentos de enfrentamento sejam produzidos.

É preciso enfatizar que a constituição desse gozo não pode ser pensada, como uma falta de informação (e/ou de conhecimentos) do professor sobre o seu objeto de trabalho, sobre algum aspecto pontual do conhecimento. Reconhecemos o papel relevante e integrante desses aspectos na (im)possibilidade da relação do professor com o saber. Entretanto, estamos inclinados a pensar que tais aspectos não são determinantes. Se estamos apostando na

perspectiva da subjetividade, a constituição desse gozo advém da condição de o sujeito ser efeito de linguagem, como aludimos anteriormente. Por estar submetido à natureza significativa da linguagem, o professor passa a sofrer os efeitos dos significantes que o constituíram. De posse da perspectiva da afânise, como apresentaremos mais adiante neste artigo, o significante pode produzir o efeito de desvanecimento do professor, de modo a implicar o seu apagamento, por um lado, e a sua constituição, por outro. Concebido como sujeito, esse professor se mostra não todo, é clivado. Portanto, a sua relação com o seu objeto de trabalho, com as diretrizes oficiais e com o(s) aluno(s) é marcada por um encontro falhado, faltoso.

Cabe ressaltar que o professor não está menos responsável por essas relações, considerando que o encontro é falhado, é faltoso. Ao contrário, trata-se de uma condição que é ponto de partida para que as relações se estabeleçam, uma condição com a qual o professor precisa se haver para (re)inventar o seu fazer pedagógico. A nossa questão, por recair no professor, busca dimensionar que essas relações não se fecham, embora certas abordagens pedagógicas postulem uma demanda totalizante dessas relações. Ainda que haja um imaginário produzindo discursividades, como, por exemplo, a de que é preciso circunscrever, cada vez mais, o objeto de trabalho do professor, no caso a Língua Portuguesa, cabe a ele, em última instância, responder por esse objeto na instância discursiva da aula.

Sendo assim, este artigo se voltará para uma prática pedagógica específica de um professor de educação básica da rede pública de ensino, buscando dimensionar a seguinte pergunta: Como o professor participante da pesquisa responde, no espaço de sala de aula, pelo ensino de Língua Portuguesa, considerando o jogo de interlocução que se constitui em aula com o(s) aluno(s)? Vale salientar que tanto a escola foco da pesquisa quanto o professor imprimem certa relevância e pertinência às diretrizes oficiais do ensino de Língua Portuguesa. No âmbito da área de Língua Portuguesa da escola, à qual o professor está filiado, defende-se o trabalho com os gêneros de texto para as aulas de leitura e de escrita. Também se defendem a implantação e a implementação de projetos de ensino, de extensão e de pesquisa, como o da produção de poema, de contos, de crônicas, como maneira de oportunizar ao aluno o contato com diferentes gêneros de texto, além do contato que o aluno já tem com os gêneros de texto no espaço de sala de aula. A circunscrição imaginária do objeto de trabalho do professor ganha contornos acentuados nessa escola, fazendo-se pensar que as relações entre eles já seriam pressupostas, ou mesmo que se fecharia a essa circunscrição.

2. Do estatuto de *língua* e de *sujeito*: alguns apontamentos teóricos

Sob nosso viés teórico, percebemos a necessidade de emprendermos um deslocamento concernente à abordagem puramente empírica, se assim podemos nos expressar, acerca da relação entre sujeito e linguagem. A nosso ver, as noções de linguagem, de língua e de gramática podem ser entendidas em outros termos, como, por exemplo, o de que a castração é fundante do sujeito, de maneira a dimensionar a perspectiva de que a linguagem não é fundada/constituída pelo homem. A partir desse enfoque teórico, é possível destacar que a concepção da exterioridade e da anterioridade do sujeito à linguagem não pode ser sustentada nem por algumas abordagens da Linguística nem pela Psicanálise freudo-lacaniana. É que o construto *sujeito efeito de linguagem* dimensiona a perspectiva de que o sujeito está submetido às leis do significante, dada a sua constituição na e pela linguagem.

Desse modo, a linguagem, bem ao contrário da vertente de entendimento do trabalho, não é vista como resultado da produção do homem; nesse caso, poderíamos ressaltar que o sujeito é tomado como elemento constituído (emergente) e como elemento constitutivo (subjacente), respectivamente, na e pela linguagem, e não como elemento constituinte (fundador) da linguagem. Levar em conta essa última especificação, no que tange à relação entre linguagem e sujeito, permite-nos pensar em homens sem linguagem que, por meio do trabalho, determinariam as origens dela. A linguagem não é um instrumento inventado pelo homem, como asseverou Benveniste (2005[1958]). Consideremos, a seguir, as próprias palavras do autor:

Falar de instrumento, é pôr em oposição o homem e a natureza. A picareta, a flecha a roda não estão na natureza. São fabricações. A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou. Inclinamo-nos sempre para a imaginação ingênua de um período original, em que um homem completo descobriria um semelhante igualmente completo e, entre eles, pouco a pouco, se elaboraria a linguagem. Isso é outra ficção. Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e *a linguagem ensina a própria definição de homem*. (BENVENISTE, 2005[1958], p. 285. Grifos nossos.).

Em Saussure (2006[1916]), encontramos um dos aportes teóricos para sustentar a leitura que empreendemos, neste artigo, sobre a relação entre sujeito e língua. De acordo com ele, “os indivíduos em larga medida, não têm consciência das leis da língua (...)” (SAUSSURE, 2006[1916], p. 87); dessa forma, com base na comparação do jogo da língua com uma partida

de xadrez, observamos que ele reitera a natureza obscura que perpassa a relação do sujeito com a língua. Eis, textualmente, as ponderações de Saussure (2006[1916], p.105): “ (...) Para que a partida de xadrez se parecesse em tudo com a língua, seria mister imaginar um jogador inconsciente ou falto de inteligência”. Isso porque não se nasce sujeito nem se aprende a ser sujeito, só o é na e pela linguagem, tendo em vista que “o pensamento é como uma nebulosa onde nada está necessariamente delimitado. Não existem idéias preestabelecidas, e nada é distinto antes do aparecimento da língua” (SAUSSURE, 2006[1916], p.130). Sob essa óptica, Lacan (1998[1953]), em seu elaborado viés saussuriano, destacou que “a linguagem, com sua estrutura, preexiste à entrada de cada sujeito num momento de seu desenvolvimento mental” (LACAN, 1998[1953], p. 498).

A noção de linguagem, consoante aos postulados saussurianos, naquilo que encontramos de versão no Curso de Linguística Geral – CLG –, demonstra a profunda interdependência conceitual com a própria concepção de língua, sem, contudo, se sobreporem. Com a finalidade de fundamentar uma teoria capaz de fornecer à Linguística um objeto de reflexão, no caso a língua, percebemos que o investimento de Saussure (2006[1916]) no construto teórico sobre a linguagem se mostrou bastante necessário; ainda que se constituísse, para ele, um desafio em virtude do modo obscuro como a linguagem se apresenta ao sujeito. Nessa medida, a linguagem se define pela natureza multiforme e heteróclita, segundo indicia suas possíveis vias de manifestação: som, ideia – imbricados, nessa manifestação, o fisiológico e o mental. Vejamos os apontamentos, por nós mobilizados do CLG, que ancoram as referidas observações, a saber:

(...) Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe inferir sua unidade. (SAUSSURE, 2006[1916], p. 17).

E, nesse mesmo ponto de teorização do CLG, observamos o questionamento acerca da definição de língua e, em seguida, a rica reflexão sobre a complexa relação entre linguagem e língua. Eis a citação:

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o

exercício dessa faculdade nos indivíduos. (...) *A língua, ao contrário, é um todo por si e um princípio de classificação.* Desde que lhe demos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação. (SAUSSURE, 2006[1916], p. 17. Grifos nossos.).

É possível especificar que o princípio essencial da língua, para Saussure (2006[1916]), prende-se ao fato de ela se estruturar como um sistema de signos linguísticos, cuja descrição é feita por meio das relações internas ao sistema. Ainda para Saussure (2006[1916]), cada signo do sistema depende dos outros signos linguísticos constantes da totalidade solidária. Assim, como essa totalidade solidária é fundamental e radical, na teoria saussuriana, o sistema de que ele trata é aberto em suas possibilidades, dadas as combinações dos elementos aportados no sistema.

Nessa óptica, podemos notar que a língua possui mecanismos de funcionamento de base que, por sua vez, possibilita o desenvolvimento dos processos de cada código linguístico. E, neste ponto, a nosso ver, parece constituir o equívoco para o qual Saussure (2006[1916]) nos chama a atenção, qual seja: entender os princípios que orientam a perspectiva da nomenclatura e a da língua como compatíveis.

Tomando como ponto de referência a definição de Jean Dubois et al. sobre o verbete *nomenclatura*, podemos nos atentar para os seguintes apontamentos: 1) Enquanto a “nomenclatura é um conjunto de nomes que se dão de uma maneira sistemática aos objetos que dependem de uma dada atividade” (DUBOIS et al. 1973, p. 434), a língua é um sistema de signos linguísticos, o qual não se confunde com a noção de *conjunto*⁴. 2) Enquanto a “nomenclatura supõe a biunivocidade da relação significante-significado: um único nome para cada coisa, uma única coisa para cada nome” (DUBOIS et al. 1973, p. 434), a língua permite a abordagem do signo linguístico como sendo produto do enlace acidental entre uma *imagem acústica* (significante) e uma *imagem conceitual* (significado). Assim, tendo em vista o princípio arbitrário do signo linguístico, como exemplifica Saussure (2006[1916]) a partir da palavra com que o francês designa o conceito “boi”, notamos que, na nomenclatura, não é possível haver deslizamentos. Eis, textualmente, o exemplo: “o significado da palavra francesa boeuf (“boi”) tem por significante b-ö-f de um lado da fronteira franco-germânica, e o-k-s (Ochs) do outro” (SAUSSURE, 2006[1916], p. 82).

⁴ Recorremos a essa analogia para enfatizar que a *língua*, nos termos saussurianos, não se constitui pelo somatório gradativo de *elementos*.

Dessa forma, para Saussure (2006[1916]), a língua não pode ter sua natureza e funcionamento reduzidos à compreensão dos pressupostos da nomenclatura; ao contrário, deve ter seus fundamentos determinados, de modo a instituir certas especificidades que indicassem a passagem de apreensão do empírico para o psíquico – isto é, da constituição de unidades discretas. Daí a formalização conceitual da noção de valor linguístico (teoria do valor), de princípio de arbitrariedade do signo linguístico, dentre outros postulados, que implicam as condições de riqueza do sistema linguístico a partir da propriedade natural da língua.

Trata-se, portanto, de um domínio de linguagem altamente complexo, pois, em virtude do processo de constituição de unidades discretas, o funcionamento da língua engendra uma hiância entre a coisa, as suas imagens psíquicas e as suas representações. Essa hiância se prende, de um lado, ao fato de a coisa não possuir nenhuma propriedade preexistente à linguagem, a ponto de motivar a constituição de suas imagens psíquicas e, de outro lado, ao fato de as representações produzidas em relação à coisa não a serem; isto é, não se trata da coisa que se apresenta no mundo e, sim, de representações construídas sobre ela. Há implicado, nessa hiância, o gesto de corte, estabelecido pelo funcionamento da língua, entre aquilo que, supostamente, está vinculado à dimensão empírica e aquilo que, presumivelmente, encontra especificação na dimensão psíquica.

Sob a perspectiva da concepção de língua proposta pela teoria saussuriana, entendemos que a estruturação de cada código linguístico resulta da descrição de um determinado estado de língua, apreendido pela redução do sistema linguístico aos seus dois eixos naturais, o sintagmático e o associativo. Nesse caso, a descrição desse estado linguístico, sem prescindir dos princípios mais amplos de língua, demarca a constituição de gramáticas particulares para a composição de cada idioma linguístico. Ao que parece, essa composição se respalda no (re)corte linguístico de diferentes ocorrências linguísticas construídos por uma coletividade. São ocorrências que, segundo menção do CLG, integram a matéria da Linguística, naquilo que os variados registros (textos escritos) direcionam as condições de trabalho do linguista.

A gramática é, tradicionalmente, concebida pelos próprios falantes como uma “representação consensual” de língua; inclusive, como uma modalidade de formulação – no sentido de dar forma e de criar modelo – exclusiva para as práticas discursivas, pois, em suas regras normativas, estaria a previsibilidade das diversas possibilidades de uso. Ou seja: há quem faça alusão à gramática como um conjunto de regras comuns a todos os que falam a língua pretensamente representada por ela. Uma representação que, de nossa vertente teórica, confere

à gramática um caráter de língua nacional, designando-lhe a suposta propriedade de fazer Um em termos de uso linguístico.

Contudo, notamos que a natureza fundante das gramáticas se embasa na representação do uso linguístico proveniente de obras de escritores ditos clássicos e de documentos de dada nação. Trata-se, portanto, de uma representação de língua muito parcial dentre as variadas possibilidades de uso linguístico, o que nos leva a interrogarmo-nos sobre os efeitos produzidos por aquilo que excede essa representação – aquilo que figura como *resíduo*. Ou, nos termos de Milner (1987), questionarmo-nos sobre as implicações do binômio *ser-falante* (*parlêtre*⁵, *falasser*) para a Linguística e para a gramática – trata-se de sustentar a questão de se conceber o falante como *critério de língua*.

A concepção de sujeito, para Milner (1987), está intimamente relacionada com a noção de *parlêtre* proposta por Lacan (1974-1975). No caso de Milner (1987), percebemos que a sua teorização sobre a relação entre falante e língua – imbricados radicalmente a dimensão do desejo – leva às últimas consequências o estatuto de fala. Uma radicalização sobre o fato de que só se pode nomear ser falante porque existe a manifestação de alíngua (ponto em que emerge a demanda de equívocidade inscrita no Real, elemento que se mostra irreduzível à língua). Mais: a partir da cadeia de língua, alíngua se apresenta ao falante como ponto de desestabilização da ordem dessa cadeia; ponto em que há a presentificação de “Um a menos” e/ou “Um a mais” (MILNER, 1987, p. 32).

Em vista disso, observamos, portanto, que o estatuto de sujeito, em questão, neste artigo, prende-se à dimensão da falha, do escape e do tropeço, conforme a perturbação provocada pelo retorno do desejo proibido. Isso porque o enfoque do recalçamento desse desejo, nos moldes do que entende a Psicanálise de base freudo-lacaniana, produz uma profunda desestabilização da concepção de língua como ferramenta transparente de decifração. Ao contrário, a perspectiva teórica de língua, em conformidade com esse deslocamento de foco, reveste-se do pressuposto de que a relação do sujeito com a língua é marcada pela opacidade advinda radicalmente do campo do *Outro* – rede de significantes.

⁵ Trata-se de uma concepção formalizada por Jacques Lacan, em 1974-1975, com o intuito de propor o deslocamento conceitual sobre a noção de *sujeito* para a noção de ser falante – *parlant*, ser de letra – *par l'être/lettre*. Desse modo, a ideia do *parlêtre* se refere ao ser que, a partir da fala, faz *corpo* no qual a instância do *sexual* acontece. Isto é, dada a indissociabilidade entre *fala* e *corpo*, a produção discursiva do *parlêtre* seria resultado de um (re)arranjo da *linguagem* com o *gozo*. Neste artigo, essa concepção mostrar-se-à bastante produtiva, uma vez que a alusão ao termo *falante de determinada língua* não se embasa na perspectiva de *falante cognoscente, consciente*, como corroboram certos vieses teóricos inscritos no âmbito da Linguística.

Nessa medida, o ponto de vista assumido, neste artigo, sobre a concepção de sujeito nos permite destacar que, pelo fato de essa língua se encontrar alhures – ou seja, fora do domínio consciente e autônomo – algo da relação do sujeito com a linguagem, no movimento de decifração, é cifrado. Nesse caso, tendo em vista a tensão contraditória entre decifrar/cifrar constitutiva à relação sujeito e língua, percebemos que as suposições da literalidade, da referencialidade e da performatividade são profundamente questionadas. São suposições que apontam para a perspectiva logocêntrica de que, em se tratando de língua em uso, haveria uma univocidade, sustentando as possíveis garantias das práticas discursivas.

Essa relação entre sujeito e língua é complexa pelo fato de essa língua dimensionar uma natureza significante ao sujeito. Longe de ser unívoca, a relação entre sujeito e língua é equívoca. Como vimos a partir de Saussure (2006[1916]), o signo linguístico é composto do enlace acidental entre um significado e um significante. A partir das teorizações de Lacan ([1953]1998), essa natureza significante é acentuada, de maneira que o significante passou a ter uma primazia em relação ao significado. Em 1953, Lacan salientou a dimensão do funcionamento significante para o estudo dos mecanismos de funcionamento do inconsciente, pois, se por um lado, o significante só pode “operar por estar presente no sujeito” (LACAN, [1953]1998, p. 508) – *operação de recalque* –, por outro, a linguagem é condição do inconsciente. Em Joel Dor (1996, p. 267), é possível perceber essa vertente de concepção lacaniana sobre a relação entre *linguagem e inconsciente*, a saber:

Inconsciente e linguagem tornam-se solidariamente articulados, de tal modo que, se o inconsciente é uma “diz-mansão” que se institui no terreno do significante recalçado, a linguagem não pode deixar de aparecer como a condição mesma do inconsciente.

Por operar no sujeito, o significante faz instituir e constituir neste a afânise. Trata-se do ponto em que se estabelece o desvanecimento, a eclipse do sujeito, tendo em vista a identificação a um significante, que está alhures. Assim, a manifestação de um ponto de afânise aponta para a clivagem do sujeito, já que o sujeito não é todo, não é indivisível. O sujeito se constitui em um ponto e se desvanece em outro ponto, dado o seu submetimento às leis do significante. O sujeito sofre os efeitos da castração. Consideremos, a seguir, as palavras de Salvain (1996, p. 10), as quais fundamentam os referidos apontamentos sobre a afânise: “(...) desde que o sujeito é identificado a um significante, ele desaparece alhures no inconsciente, sua

alienação consiste nessa divisão em que é posta em jogo sua perda e em que ele só aparece de um lado para se apagar do outro.”

Assim, com base nas possíveis decorrências advindas desse estatuto de sujeito, notamos o papel produtivo e, sobretudo, relevante da falha como constitutiva ao sujeito de determinada língua; aliás, falha que desempenha uma importância fundante na constituição do domínio da equívocidade e que fomenta a manifestação de fatos discursivos especificados a partir de rupturas na cadeia significante de língua. E é exatamente nessa direção que estamos compreendendo a noção de subjetividade. Uma noção que abre a possibilidade de pensarmos na interdependência da relação interior/exterior que existe entre *falasser* e Simbólico. Para aludirmos a Pêcheux (2006[1983]), poderíamos dizer que essa falha abre a produção discursiva a outros sentidos e a não sentidos, dado o efeito de pontos de deriva dos dizeres.

A partir da noção de “extimidade”, uma “exterioridade íntima”, Lacan (1959-60) postulou que o sujeito é constituído por algo que se configura como mais íntimo, ou seja, mais singular, contudo se configura como algo que está fora, no exterior. Trata-se de um ponto de real em que o sujeito recebe de alhures o efeito de sua extimidade intrínseca. O sujeito recebe de *das Ding* o mais primitivo dos êxtimos, que implicará, conforme ressaltou Lacan (1959-60), as relações do sujeito no seu mundo de desejos. *Das Ding* dimensiona um exterior íntimo, ou seja, o êxtimo do sujeito. Vejamos as palavras de Lacan (1959-60, p. 92.):

(...) *das Ding* no centro, e em volta o mundo subjetivo do inconsciente organizado em relações significantes, para vocês verem a dificuldade de sua representação topológica. Pois esse *das Ding* está justamente no centro, no sentido de estar excluído. Quer dizer que, na realidade, ele deve ser estabelecido como exterior, esse *das Ding*, esse Outro pré-histórico impossível de esquecer, do qual Freud afirma a necessidade da posição primeira sob a forma de alguma coisa que é *entfremdet*, alheia a mim, embora esteja no âmago desse eu, alguma coisa que, no nível do inconsciente, só uma representação representa.

Sob esse horizonte teórico, percebemos que a dimensão da falha não seria algo a ser superado pelo sujeito a partir de sua autonomia referente ao Simbólico. Entretanto, do ponto de vista do Imaginário – naquilo que permite, por sua vez, a faceta da subjetividade – a relação do sujeito com essa falha é, imaginariamente, da ordem do manipulável, do sobrepujável.

A partir do entendimento de que a relação entre *sujeito* e *língua* revela grande adensamento com essa *falha*, é possível ressaltar que a presentificação de diferentes fatos discursivos no fio do dizer, dado o modo de abordá-los pela via da prevalência de um dos três

registros da nodulação borromeana – R.S.I.⁶ –, deixa flagrar a complexidade do entrelaçamento da dimensão da língua que (com)porta intimamente o desejo e a complexidade da língua que presumivelmente oferece meios de expressão do desejo.

Em vista do exposto, destacamos que nossa filiação a esses pressupostos se abre em duas questões, no mínimo. A primeira diz respeito à perspectiva de que o registro do Imaginário, sem extirparmos os outros, é claro, permite-nos pensar no jogo complexo de representações que toda produção discursiva aciona em termos discursivos. A segunda se refere à concepção de que, nesse jogo complexo de representações, há a intervenção dos efeitos do inconsciente. Talvez devêssemos dizer nestes termos: a condição desse jogo é justamente o inconsciente.

É preciso destacar que o estatuto de sujeito em operação, neste artigo, abre horizontes para pensarmos no jogo de interlocução que se constitui em sala de aula. Afinal, em uma prevalência de Imaginário, o jogo complexo de representações ancora a produção de certa consistência para o próprio sujeito, para o outro e para suas respectivas produções discursivas. Além disso, estamos considerando bastante, neste artigo, a concepção de que cada sujeito metaforiza singularmente uma posição na língua e é, a partir dessa metaforização, que sua encenação no mundo pode se desenrolar ou não, pode ser narrativizada.

Até este ponto, parece-nos que essas considerações encerram certa similitude com o entendimento proposto por outros campos do conhecimento, resguardando, é claro, algumas especificidades de exposição terminológica. Entretanto, o convite à Psicanálise freudo-lacaniana reclama o delineamento de uma particularidade de abordagem, pois o inconsciente, isto é, o discurso do Outro, descortina, à revelia do sujeito, efeitos do saber (in)sabido que se inscreve na e pela linguagem. Nessa particularidade de abordagem, repousa um princípio axiomático do campo da Psicanálise freudo-lacaniana, qual seja: o sujeito é *efeito de linguagem*. É preciso ressaltar que a Psicanálise freudo-lacaniana não é o único campo conceitual a dimensionar esse princípio. A própria Análise de Discurso de base peuchetiana e a própria Linguística da Enunciação de base benvenistiana encontraram horizontes teóricos para concernir a esse princípio, resguardadas as devidas especificidades de interesse.

⁶ A fim de entender a natureza e o funcionamento da constituição psíquica do sujeito, Jacques Lacan (1974-1975) estabeleceu uma analogia dessa com três registros, quais sejam: Real, Simbólico e Imaginário – R.S.I. De modo articulado, esses registros só funcionam em interação uns com os outros. Assim, Lacan destacou que se tratava de um funcionamento ancorado na nodulação borromeana. Isto é, um funcionamento em que um registro (ou anel) só se mantém a partir desses três registros e que, ao soltar um dos três, os outros também se desfazem.

Em outros termos, poderíamos dizer que esse princípio dimensiona a perspectiva de que o sujeito é fortemente excedido pelo *enunciável*, uma vez que ele não detém o controle, por um lado, da própria manifestação do saber (in)sabido e, por outro, do próprio modo de incidência de seu dizer no outro – o qual, por seu turno, também está estruturalmente condicionado à mesma condição. E é exatamente essa condição que faz com que o jogo de representações referido, anteriormente, torne-se incessantemente complexo e adensado, dada a própria natureza do Simbólico em ser *opaca e inconsistente*.

Neste ponto, para dizermos do foco deste artigo, é preciso destacar que esse descortinar do inconsciente coloca em perspectiva a dimensão transferencial que intervém no jogo de interlocução entre professor e aluno(s) na instância discursiva da aula. É que esse jogo, por fazer trabalhar a elaboração de um saber, implica a (re)atualização do discurso do Outro, como efeito. Portanto, implica a (re)atualização de um saber (in)sabido, que se presentifica como enigma. Não se sabe o saber a ser trabalhado, entretanto, como enigma, ele segue operando efeitos. E, quando se trata de pensar nas relações discursivas entre professor e aluno(s), essa dimensão transferencial produz o efeito de transformar a relação em presença dos dois. O discurso do Outro, ao ser (re)atualizado como efeito, como campo que fornece ao sujeito a dimensão significante, produz uma mudança na relação dos dois. Trata-se da transferência, como asseverou Lacan (1953-54). Vejamos as palavras de Lacan (1953-54, p. 149):

Na sua essência, a transferência eficaz de que se trata é simplesmente o ato da palavra. Cada vez que um homem fala a outro de maneira autêntica e plena, há no sentido próprio, transferência, transferência simbólica – alguma coisa se passa que muda a natureza dos dois seres em presença.

Lacan, em 1960 e 1961, vale-se da metáfora do amor para dimensionar a manifestação da transferência na experiência analítica. É que essa metáfora abriu horizontes para se pensar em duas funções: daquele que ama, portanto, o amante, e daquele que é amado, portanto, o que é alçado a objeto amado. Por assim dizer, a função do primeiro é ser sujeito do desejo, já que ele passa a desejar algo que lhe falta, está suposto no outro o encontro daquilo que falta; a função do segundo é ser o objeto almejado pelo desejo do amante. E essa metáfora mostra o desencaixe entre o amante e o amado, já que nem um nem outro não sabe, respectivamente, o que lhe falta e o que tem. Lacan (1960-61) encontra caminhos para enfatizar a relação de hiância entre: desejo e objeto. Há uma não conjunção entre eles, cuja relação possível se inscreve pelo efeito de significação que é o amor.

Para tecer a sua argumentação, Lacan (1960-61) recorre ao *Banquete*, de Platão, para mostrar o desencaixe entre Sócrates, o objeto amado, e Alcebiades, o amante. Alcebiades declara o seu amor a Sócrates, quando do proferimento dos discursos sobre o amor, destacando que Sócrates teria o objeto precioso, o *Agalma*. Assim, Sócrates, na visão de Alcebiades, seria o portador do objeto de seu desejo. Diante desse amor declarado, Sócrates produz uma recusa do amor que Alcebiades lhe endereça e da posição de objeto que é amado. Da posição de Sócrates, a declaração de amor de Alcebiades seria endereçada, na verdade, a Agaton, já que Sócrates diz não ter o *Agalma*. E, assim, Sócrates recusa a posição de amado e prefere a posição de amante, consumando a não conjugação entre o desejo de Alcebiades e a sua posição de objeto. Há, da posição de Alcebiades, um suposto saber de Sócrates em relação ao *Agalma*. Lacan (1960-61) ressaltou que a única maneira de o desejo se manifestar é na falta, e que a condição para o amor é o sujeito perceber a sua natureza faltosa. Há um não saber entre Sócrates e Alcebiades, assegurando a dimensão do engano no saber, que o inconsciente faz trabalhar no sujeito.

Quando do momento de (se) enunciar, de (se) endereçar, interlocutivamente, ao outro, o sujeito enfrenta o (in)tenso desdobrar-se das malhas do Simbólico, ainda que uma ancoragem no registro do Imaginário assegure ilusoriamente um “domínio” e “controle” dessas malhas; ou melhor, é nesse processo de tensão que se aposta na (im)possibilidade de manifestação efêmera e (ir)representável do sujeito. É nessa *urdidura* que as facetas do sujeito podem ganhar formas mais evidentes ou não.

Na esteira de Tavares (2011) e de outros teóricos, a perspectiva de (se) enunciar do sujeito é enfocada a partir da instância imaginária do *eu*, dadas as duas operações que dimensionam a constituição subjetiva do homem. Trata-se da alienação e da separação, as quais balizam a relação do sujeito com o *Outro* e *outro*; elas regem *ad infinitum* o processo de identificação do sujeito. Eis, textualmente, as palavras da referida autora sobre as quais repousam as referidas observações, a saber:

As sucessivas operações de alienação e de separação encontram-se na base das identificações sucessivas que empreendemos no decorrer da vida. Afinal, na identificação, observa-se uma colagem à imagem e aos traços do objeto ao qual nos identificamos. Porém, uma vez que na colagem sempre pode ocorrer a fratura, mediante a instauração de algo que venha questionar a ilusória completude que se desfruta na alienação, ocorre a separação, o que permite a identificação a outros traços. (TAVARES, 2011, p. 169).

Na Psicanálise de base freudo-lacanianiana, o grande outro (O) serviu de base para se marcar a questão da anterioridade ao sujeito, cuja instância de mediação é a linguagem. Encontramos, no pequeno *Glossário* de Charles Melman (2003), a concepção de que a linguagem é tomada como o lugar, por excelência, de figuração desse outro; para ele, é um lugar “situado para além de qualquer pessoa e onde se situa o que é anterior ao sujeito e que, entretanto, o determina” (MELMAN, 2003, p. 207). Em vista disso, o pequeno outro (o) estaria para a ordem do outro semelhante – “do parceiro”, nas palavras de Melman (2003).

Nos termos de Pêcheux (2006[1983]), sem perder de vista os fundamentos da Psicanálise freudo-lacanianiana, o processo de identificação do sujeito está em função exatamente das filiações históricas que o constituem. Trata-se de filiações que vão se (re)atualizando, tendo em vista a possibilidade dos efeitos da contingência do Real. A condição dessa (re)atualização está vinculada ao próprio acontecimento discursivo, já que ele comporta a abertura ao outro. Portanto, a dimensão do acontecimento põe em pauta a relação entre os saberes historicizados, assegurando a possibilidade de estruturação das filiações históricas e das relações sociais. Vejamos as palavras do próprio autor:

E é neste ponto que se encontra a questão das disciplinas de interpretação: é porque há o outro nas sociedades e na história, correspondente a esse *outro* próprio ao linguageiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar. E é porque há essa ligação que as filiações históricas podem-se organizar em memórias, e as relações sociais em redes de significantes. (PÊCHEUX, 2006[1983], p. 54. Grifos do autor.)

Interessa-nos pensar o processo de identificação do sujeito nos termos da articulação proposta por Pêcheux (2006[1983]) com o campo da Psicanálise freudo-lacanianiana. Longe de uma teoria sobre o sujeito empírico, a articulação teórica de Pêcheux (2006[1983]) enfatiza que o sujeito só se constitui na e pela linguagem, segundo vimos considerando neste texto. Portanto, já buscando relacionar com o foco deste artigo, essa articulação mostra-se relevante, pois não vamos considerar os papéis de professor e de aluno, na instância discursiva da aula, meramente como categoria social. Ao contrário, vamos partir da concepção de que são sujeitos efeitos de linguagem. Assim, para além dos papéis idealizados, portanto, incipientes, e a eles projetados, professor e aluno imprimem suas marcas subjetivas ao objeto alvo de ensino e de aprendizagem, no caso a Língua Portuguesa. Sobretudo, também estamos interessados no modo como o

professor responde pelo ensino de Língua Portuguesa, considerando o papel que as diretrizes oficiais do ensino de Língua Portuguesa exercem na circunscrição imaginária desse ensino.

Estamos entendendo que o processo de identificação do sujeito opera efeitos, por exemplo, no mo(vi)mento de transmissibilidade de saberes e no modo como se constitui a relação discursiva entre professor e Língua Portuguesa, tendo em vista o jogo interlocutivo entre professor e aluno(s) no espaço de sala de aula. Portanto, no modo como os saberes são alçados a objeto de interlocução, pressupondo que uma enunciação seja produzida. Trata-se de pensar, acima de tudo, na forma de diálogo entre professor e aluno(s), em que a transmissibilidade não se reduziria a transmitir mensagens. Assim, a relação discursiva entre eles não estaria em função meramente de uma “troca de informação”.

Com base nas teorizações de Benveniste (1958 e 1970), vamos enfocar a relação discursiva entre professor e aluno(s) para além de um aspecto pragmático, para além da instância discursiva da aula. Está, na base das teorizações de Benveniste, a concepção de que a linguagem é requisito e meio para o homem se constituir como sujeito. A linguagem não é fruto do trabalho do homem, como um instrumento construído por ele, como já ressaltamos nesta seção. Muito pelo contrário, a linguagem antecede ao homem, e ela é condição para a sua existência, cujo princípio é estar na relação com o outro. Nessa medida, para Benveniste (2006[1958]), a linguagem tem como fundamento um caráter intersubjetivo por natureza, pois são homens falando com outros homens que encontramos no mundo. Não se trata de uma intersubjetividade que produziria uma complementaridade. A enunciação, em Benveniste (2006[1970]), põe em relação a experiência de linguagem, como atividade de subjetivação, já que “bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para *viver*” (BENVENISTE, 2006[1958], p. 222. Grifos do autor.).

Por fim, é necessário ponderar que a relação discursiva entre professor e aluno(s), concebida a partir da perspectiva enunciativa de Benveniste, reclama pensar em uma noção de *desencaixe constitutivo* em que a intersubjetividade na linguagem intervém, conforme iremos mostrar, analiticamente, mais adiante. Essa noção de *desencaixe constitutivo* está vinculada ao duplo funcionamento da linguagem. Ela está vinculada, sobretudo, ao pressuposto de que o sujeito é efeito de linguagem. Assim, o processo de interlocução entre professor e aluno(s) dá o testemunho do *desencaixe constitutivo*, abrindo as enunciações faladas entre eles a pontos de deriva. Estamos ressaltando que não há garantias dos efeitos que a enunciação falada de um

exerce sobre o outro, e vice-versa. O estatuto de linguagem em foco neste artigo é aquele que põe em questão o caráter de que a linguagem tem por função primeira informar, comunicar.

3. Das enunciações faladas em cena: uma análise do jogo de interlocução

Por meio da perspectiva do estudo de caso, aquela que abre horizontes para a singularidade de uma questão e para as variadas técnicas a que se recorre para aludi-la (OLIVEIRA, 2007), voltamos a nossa atenção para o fazer pedagógico de um professor da educação básica de ensino público, conforme já destacamos neste artigo. É que, tendo em vista teoricamente a concepção da singularidade do sujeito, interessou-nos analisar e problematizar o modo como o professor participante da pesquisa responde pelo ensino de Língua Portuguesa, no espaço de sala de aula. Trata-se de pensar, acima de tudo, no modo como essa singularidade nomeia um outro tipo de saber no fazer pedagógico do professor. Para tanto, a perspectiva de que o professor é levado a elaborar uma relação com o saber, na instância discursiva da aula, ganha relevância neste trabalho.

Sob a perspectiva teórica a que nos filiamos, o *corpus* concerne àquilo que foi recortado, pontualmente, pelo pesquisador para ser considerado, como objeto de exploração teórico-analítica. Na esteira de Orlandi (1984), a noção de recorte, e não de segmentação, abre horizontes para o pesquisador trabalhar com aspectos correlacionados entre a linguagem e a instância discursiva. O pesquisador, a partir do recorte, passa a fazer relações entre o real da língua e o real da história, dimensionando que não se trata de uma relação linear. Na segmentação, a relação entre as unidades da frase, do sintagma, é produzida de modo linear.

No caso deste artigo, o *corpus* foi exposto no formato de *Cenas Enunciativas*. Chamamos Cenas Enunciativas os recortes que apresentam os mo(vi)mentos interlocutivos entre professor e aluno(s), ocorrido no espaço de sala de aula. É que essas Cenas nos possibilitaram dimensionar a possibilidade ou não de reversibilidade enunciativa entre professor e aluno(s). No caso deste artigo, essa reversibilidade enunciativa ou não entre eles serviu de fundamento para mostrar os efeitos do jogo transferencial entre o acolhimento e a recusa de saberes que um deixa flagrar em relação ao outro. Nos termos lacanianos, trata-se de pensar na transformação da natureza em presença entre professor e aluno(s), já que há uma transmissibilidade em constituição. Assim, essas Cenas nos permitiram mostrar os efeitos, mais aparentes, do desencaixe constitutivo que a alocação entre professor e aluno(s) faz constituir.

Se apostávamos na perspectiva de que o jogo de interlocução entre professor e aluno(s), no espaço de sala de aula, possui um funcionamento e que esse funcionamento produz efeitos para o ensino de Língua Portuguesa, foi necessário encontrar um modo de exposição que pusesse em relação os mo(vi)mentos interlocutivos entre eles. Sobretudo, um modo de exposição que abrisse horizontes para a alusão, na própria materialidade, aspectos da subjetividade e da intersubjetividade que se marca na linguagem. Por meio do acréscimo de informações entre colchetes, fomos destacando aspectos que se constituíram no espaço de sala de aula a partir do exercício da linguagem. Trata-se, por exemplo, do efeito de surpresa, do efeito de emudecimento, do efeito de ironia que o jogo de interlocução entre eles produziu em termos de efeitos. Há uma condição figurativa em que o exercício de linguagem ocorreu. As Cenas Enunciativas nos possibilitaram articular, na exposição do *corpus* e, conseqüentemente, nas análises, certas unidades discretas, como as relações de adjetivação e de adverbialização, e determinadas unidades não discretas, como o efeito de surpresa, de brincadeira, dentre outros.

Quintino (2014) também trabalhou, em sua dissertação de mestrado, com a perspectiva das Cenas Enunciativas. Entretanto, dada a natureza de sua pesquisa, as Cenas Enunciativas estiveram em função dos recortes de registros filmicos, articulados aos dizeres que se constituíram no espaço de sala de aula. Essas cenas serviram-na para trabalhar certos aspectos relacionados a *corpo* e *linguagem*, quando os alunos precisam produzir uma imersão enunciativa na língua estrangeira; no caso da pesquisa de Quintino (2014), trata-se da Língua Francesa. No caso deste artigo, reclamamos uma diferença em relação à abordagem produzida por ela. A nossa incursão, na composição das Cenas, está embasada tão somente no registro de áudio que foram transcritos e nas anotações de campo. A questão central deste trabalho estava circunscrita à subjetividade e à intersubjetividade que se marca na língua, tendo em vista o jogo de interlocução entre professor e aluno(s). Estamos considerando os aspectos passíveis de receberem discretização na língua. Entretanto, como já ressaltamos, os aspectos relativos às unidades não discretas também se mostraram relevantes para mostrar os efeitos que as enunciações faladas de um traz ao outro, e vice-versa.

Sendo assim, assumir a concepção de que o *corpus* é uma construção do pesquisador exige considerá-lo como um *fato enunciativo* que não está imune à subjetividade daquele que pesquisa. Primeiro, porque essa construção comporta um ato de enunciação, de saída. Segundo, porque o percurso de *descrever-interpretar*, a partir de dada materialidade, flagra o viés singular em que se baseia esse percurso, em termos de direcionamentos que se produz para os seguintes

aspectos: o que e como recortar, o que deixar de fora, como analisar, como inter-relacionar questões teóricas e analíticas etc.

Nesse sentido, se o objeto que traçamos para este artigo foi o de analisar e problematizar o jogo interlocutivo entre professor e aluno(s) em torno do saber em Língua Portuguesa, de maneira a pensar no modo como o professor exerce a sua posição discursivo-enunciativa de professor em sala de aula, foi-nos preciso construir um método de análise que tomasse as enunciações faladas entre eles, como ponto de partida. Sobretudo, um método que lidasse com o jogo entre descrição e interpretação da materialidade dessas enunciações, no caso com os enunciados. Da posição de analista, seria articular o real da língua e o real da história, abrindo horizontes para mostrar o modo como o professor responde, em sala de aula, pelo ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, longe de pensar a sala de aula a partir de uma perspectiva de “situação”, enfocamos a aula, como uma instância discursiva. Concebemos professor e aluno(s), como sujeitos efeito de linguagem e, não, como indivíduos ou pessoas completas e totais no mundo. Tomá-los, como efeito de linguagem, exigiu considerar e dimensionar a singularidade de cada instância discursiva, bem como a singularidade com que a subjetividade e a intersubjetividade na língua e na linguagem se marcam nessa instância.

Interessaram-nos, para procedermos à análise, os mo(vi)mentos em que o professor produziu uma menção e/ou uma argumentação sobre a abordagem a ser feita por ele acerca do ensino de gramática normativa; e mesmo os mo(vi)mentos de abordagem da gramática normativa em si. Foi-nos preciso pensar e analisar o modo como a questão da gramática levou o professor a elaborar uma relação discursiva com as diretrizes oficiais e, por decorrência, com o seu objeto de trabalho. Se tomamos por base a perspectiva da “sequência didática de gêneros”, tanto em operação no livro didático quanto na suposta filiação do professor a essa perspectiva, fomos levados a entender, em tese, que o ensino de gramática integra o trabalho com o texto. Também consideramos alguns mo(vi)mentos em que o professor promoveu o trabalho de leitura e de interpretação do texto e/ou de questões a ele relacionadas propriamente, buscando analisar o modo como esse trabalho também deflagra uma relação discursiva com as diretrizes oficiais e com o objeto de trabalho.

Não perdemos de vista a perspectiva de que as diretrizes oficiais de ensino de Língua Portuguesa integram o objeto de trabalho do professor. Ou seja, conforme vimos considerando, neste artigo, essas diretrizes orientam o fazer pedagógico do professor, não podendo ser tomadas, em tese, como o objeto em si de trabalho. Isso porque a redução deste àquelas impede

que pontos de interpretação ocorram em sala de aula, e, conseqüentemente, que o revezamento entre teoria e prática seja rarefeito. Se assim não o for, estamos concebendo a constituição de pontos de impasse do professor com o seu objeto de trabalho e com as diretrizes oficiais.

As diretrizes que levamos em consideração, para construir nosso trabalho de análise, estiveram circunscritas à perspectiva de que os gêneros de texto devem oportunizar e fundamentar o trabalho pedagógico do professor em sala de aula e de que o ensino de gramática normativa deve estar embasado no texto. Trata-se da tão propalada perspectiva da “sequência didática de gêneros” apregoada pelo aporte do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Como já ressaltamos, neste artigo, tal perspectiva se constituiu com o firme propósito de assegurar uma descompatibilização dos saberes e das competências e habilidades projetadas ao ensino. Para tanto, o ensino deveria se pautar em uma sequência de atividades progressivas e integradas a um tema, a um objetivo geral. Como efeito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os manuais didáticos selecionados e distribuídos nas escolas públicas brasileiras passaram a se estruturar em torno de uma sequência didática, tendo um modelo didático de gênero, como ponto de partida e ponto de aplicação dos eixos norteadores do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa. Os livros didáticos adotados nessa escola seguem a tendência do PNLD.

Após contato formal com a direção da escola, e, conseqüentemente, com a coordenadora de área, tivemos uma reunião com os professores de Língua Portuguesa da escola no ano de 2011. Apresentamos o extrato de pesquisa na época aos professores, destacando, pontualmente, qual seria nossa demanda em relação a tal área de ensino. Mais notadamente, naquela época, gostaríamos de definir o nome do professor que nos deixaria acompanhar as aulas por ele ministradas. Entretanto, como estávamos interessados na abordagem do tópico gramatical *variação linguística*, nessa época, o professor deveria ser regente de aulas em nonos anos da escola, tendo em vista que esse tópico gramatical é contemplado nessa série de ensino.

De dois professores, um se mostrou de pronto interessado na pesquisa e, a partir dessa manifestação, iniciamos um diálogo bem mais de perto com ele. Tratava-se de um professor recém-ingressado na escola, cuja titulação máxima é o mestrado na área de teoria literária. Ele é formado em Letras. Além das aulas e outros encargos docentes, esse professor coordenava as atividades do projeto de ensino *Recital de Poesia*. Pela manhã, no ano de 2011, ele ministrava aulas para turmas de três nonos anos – A, B e C, para usarmos a classificação da própria escola. Em 2012, além de dependências no período da tarde e de aulas nos sextos anos, ele assumiu aulas em dois nonos anos – B e C, também para usarmos a classificação da escola.

No caso deste artigo, para procedermos às análises propriamente ditas, vamos particularizar duas Cenas Enunciativas. A primeira Cena Enunciativa diz respeito à aula em que o professor iniciou o trabalho de abordagem do livro didático. A primeira unidade didática do livro intitulada *Valores*, mobilizava, primeiramente, dois textos: o poema “Nunca se perguntou”, de Marina Colasanti, e a crônica “Pais”, de Luis Fernando Veríssimo. Tais textos, na unidade, estão em função do eixo: “Prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos”. Também há, nessa unidade, a mobilização de duas reportagens do jornal *O Estado de São Paulo*, tendo em vista a necessidade de fomentar a produção escrita do aluno. Ou seja, a relevância de se promover a “Prática de produção de textos orais e escritos”. Por fim, há a ocorrência de algumas tirinhas e de uma cantiga para se abordar o tópico de gramática. A unidade está estruturada, portanto, em quatro seções, a saber: “Estudo do texto”, “Produção de texto”, “Para escrever com expressividade” e “A língua em foco”.

A gramática normativa, na referida unidade, assume lugar expresso de reflexão na seção “A língua em foco”. Tal seção, que trata das orações subordinadas substantivas, é iniciada com uma tirinha retirada do jornal “Folha de São Paulo” (19/04/2004). No âmbito da seção, encontramos a seguinte subdivisão: “Construindo o conceito”, “Conceituando” e “As orações substantivas na construção do texto”. Essa configuração de abordagem evidencia certos efeitos da diretriz de que os gêneros de texto devem pautar o ensino de Língua Portuguesa, inclusive o de gramática normativa. Em seguida, na unidade, aparecem outros gêneros de texto (tirinha, fragmento de um guia de informação, canção, cantiga).

Nessa aula, o professor anuncia que irá inverter a ordem de abordagem que o livro apresenta em relação ao tópico de gramática. Em vez de se iniciar pelas orações subordinadas substantivas, como está contemplado no livro, o trabalho com a gramática normativa será iniciado pelas orações coordenadas. Consideremos, a seguir, a Cena Enunciativa que expressa o mo(vi)mento interlocutivo do professor endereçado à turma:

Cena Enunciativa I

P: [O professor se direciona para a turma como um todo.] Aí gente, é ó... seguinte quem não tivê pegô o livro ainda, providencia o livro, certo?!, né. Agora, a gente vai começá a trabalhar com ele, nós vamô começá fazê a atividade do texto. A parte da gramática, nós não vamô começá pelo capítulo 1 aí não, a gente vai pegá um pouco mais na frente, vai fazê o caminho inverso com ... o conteúdo aí, tÁ. Eu acho que // começá por aí, // talvez seja mais difícil começá pela outra, certo?!, nós vamô começá pelas orações coordenadas, quando for ver gramática. Tá um pouco mais pra frente aí no livro, certo?!. E, depois, a gente volta nesse conteúdo aí, tem problema não, ééé..., alterá a sequência, tÁ. Mas agora nós vamô começá com o

debate do texto. Então, nós começamos falano sobre isso daí.
(Aula do dia 12 de março de 2012, 1º horário. Grifos nossos.)

Chama-nos a atenção, nessa Cena, o argumento que o professor constrói para justificar a inversão da sequência de abordagem do tópico de gramática normativa. Por meio do enunciado “Talvez seja mais difícil começá pela outra, certo?!, nós vamô começá pelas orações coordenadas, quando for ver gramática.”, ele coloca os tópicos de gramática em uma escala de complexidade, de maneira que o entendimento sobre o período composto por subordinação seria mais complexo que o do período composto por coordenação. O professor não salientou em que consiste essa complexidade nem passou a fundamentá-la com base na exploração gramatical de algumas ocorrências linguísticas, por exemplo.

Nesse enunciado, não aparece a marcação de quem portaria a dificuldade de se começar pelo período composto por subordinação: se seria o aluno, podendo aparecer um “para vocês”, ou se seria o professor, aparecendo um “para mim” no lugar de objeto indireto. Sintaticamente, esse lugar não é preenchido no enunciado, que sinalizaremos, a seguir, pelo símbolo matemático de vazio (\emptyset): “Talvez seja mais difícil começá pela outra (\emptyset), certo?!, (...)”. Também podemos salientar que, nesse enunciado, não aparece a marcação do que seria difícil de ser começado: se seria o “entendimento em si” ou se seria o “tratamento pedagógico” a ser feito sobre o tópico gramatical “orações subordinadas”. Sintaticamente, o lugar de objeto direto não é preenchido, no enunciado, que, também, sinalizaremos, a seguir, pelo símbolo matemático de vazio (\emptyset): “Talvez seja mais difícil começá (\emptyset) pela outra, certo?!, (...)”.

Considerando esse enunciado, e buscando jogar com certos efeitos de sentido construídos com base nessas não incrições sintáticas, poderíamos destacar que a não marcação, no enunciado, de quem teria a dificuldade leva-nos aos seguintes questionamentos: De quem seria a dificuldade? Dos alunos, dada a projeção alocutiva que o professor produz sobre eles? Do professor, tendo por base esse mo(vi)mento interpretativo que ele elabora sobre a abordagem da gramática, deixando deflagrar uma tomada de posição diante dessa abordagem? E a não marcação do que seria difícil de ser começado leva-nos às seguintes indagações: começar o estudo e o entendimento acerca das “orações subordinadas” é que seria difícil? Ou começar a fundar um trabalho pedagógico, no sentido de reinvenção de um saber, sobre as orações subordinadas é que seria difícil? No âmbito das três primeiras indagações, está pressuposto o fato de que os alunos teriam de assumir uma posição de maneira a aparecerem na condição de sujeito que experimenta e que constrói um saber. Está na base das outras

indagações o fato de que o professor teria de se aparecer a partir da fundação de uma relação com a gramática normativa, que, nesse momento, ganha especificação pelo tópico “orações subordinadas”.

Do ponto de vista discursivo, interessa-nos pensar que esse enunciado integra uma rede de memória sobre o fazer pedagógico do professor acerca do ensino de gramática normativa. Como vimos destacando neste artigo, esse ensino se mostrou uma questão cara aos professores, a partir da década de 90. Houve um mo(vi)mento significativo entre muitos teóricos da linguagem que buscou mostrar a ineficácia de um ensino tradicional da gramática. Para tanto, mobilizou-se, como principal argumento, a concepção de que a gramática normativa está assentada em regras incoerentes e em exemplos inconsistentes. Assim, ensiná-la nos moldes tradicionais não seria produtivo para o aluno, já que o ensino deveria promover a relação deste com a leitura e a escrita de textos. Já seria, então, uma gramática que se articularia ao texto.

Esse mo(vi)mento significativo operou efeitos de tal forma que muitos professores e muitos alunos passaram a considerar o ensino e a aprendizagem de gramática como difícil, como sendo impossível. Um dos efeitos que poderíamos citar é a vinculação e a redução da Língua Portuguesa ao ensino de gramática normativa. Uma figuração da Língua Portuguesa, como uma língua difícil, resultou no tão prolapado enunciado: “O Português é difícil.”. Em muitos casos, foi tratada como uma questão a não ser enfrentada no âmbito da sala de aula.

No caso do professor participante da pesquisa, notamos que, ao destacar o modo de como irá proceder a esse ensino, ele concede um lugar para os tópicos de gramática que é o de complexidade entre eles, como já ressaltamos. A ocorrência de uma relação adverbial e uma relação adjetiva, a saber: “mais difícil”, marca, de certo modo, uma relação discursiva do professor com a questão da gramática normativa. Sobretudo, marca o espaço que a gramática possui em suas aulas, já que ela tem um momento específico de abordagem. Em vez de uma integração ao texto, pelo menos nessa aula, a gramática é concebida como um tópico a ser abordado à parte. Se considerarmos a proposta da “sequência didática de gêneros”, tal como em operação no livro didático e na suposta filiação dos professores da área de Língua Portuguesa da escola em questão, é possível dizer que o professor, neste momento de sua enunciação, promove um afastamento teórico-metodológico em relação à proposta. Ele propõe uma outra sequência de abordagem.

Se trabalharmos com a perspectiva da projeção alocutiva que o professor produz sobre os alunos e com o fato de que nenhum aluno da turma produziu um mo(vi)mento interlocutivo

frente à projeção alocutiva, vamos percebendo que a dimensão transferencial entre professor e aluno(s) faz falhar a possibilidade de um se implicar naquilo que é do outro. Não se constitui, pelo menos até o ponto em que a Cena Enunciativa I apresenta, uma captura entre professor e aluno(s) na mesma instância discursiva da aula, o que marca um efeito de não correferenciação sobre aquilo que estaria sendo dito. Ou seja, não se constituiu uma transformação entre professor e aluno(s), nesse momento, a ponto de o(s) aluno(s) interrogar(em) o professor, no sentido de lançar uma palavra frente à palavra que fora dada pelo professor. Não há a constituição de uma reversibilidade enunciativa entre eles.

Dessa maneira, poderíamos dizer que há, nesse momento, um emudecimento por parte dos alunos frente ao saber que o professor elabora em relação aos tópicos de gramática normativa aludidos naquela aula, ou mesmo, frente à figuração da Língua Portuguesa constituída nesse momento, que é a de estabelecer a divisão entre a abordagem do “texto” e da “gramática”. É deflagrada, discursivo-enunciativamente, nessa instância discursiva da aula, uma divisão entre “texto” e “gramática”, expondo tanto o(s) aluno(s) quanto o professor à contingência da relação e uma relação necessária com o objeto de ensino e de aprendizagem. A relação é contingente, pois foi a possível para o momento e a que ganhou uma discursivização a partir da enunciação falada do professor. Do meio de algumas (im)possibilidades de relação entre “texto” e da “gramática”, nesse momento, a posição discursivo-enunciativa do professor aponta para a divisão. E, como vimos, não se trata de uma divisão que nasce do nada, ela é fruto de certas condições históricas que passaram a circunscrever as políticas de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa. A relação é necessária, visto que a discursivização, uma vez constituída, não pode assumir outra forma. Assume a forma possível para o momento temporal e espacial da discursivização.

Se trabalharmos com a perspectiva de que se trata de um mo(vi)mento interpretativo que o professor produz acerca da abordagem de gramática e com o viés de que ele se enuncia ao dizer, vamos notar que o ensino de gramática normativa, nos moldes preconizados pelas diretrizes oficiais, parece se configurar como um ponto de impasse em seu fazer pedagógico. É que o professor passa a assumir uma outra orientação para o seu fazer pedagógico, que parece estar em função justamente de uma certa imagem de aluno que ele deixa entrever em sua alocação. É pertinente destacar que se trata de uma projeção alocutiva que diz do professor, que o jogo transferencial faz trabalhar. Esse impasse coloca o professor na posição de quem faz

uma disjunção entre “texto” e “gramática”, sobretudo de quem imprime uma escala de complexidade aos tópicos de gramática normativa, como afirmamos anteriormente.

Se trabalharmos com a perspectiva de que o estudo e o entendimento sobre as orações subordinadas é que seriam difíceis de serem iniciados e com a questão de que o(s) aluno(s) estaria(m) implicado(s) nessa perspectiva, podemos salientar que a projeção alocutiva ganha, consideravelmente, uma operação neste momento. O aprisionamento da gramática na escala de complexidade “difícil *versus* fácil” produzida pelo professor estaria relacionado àquilo que, supostamente, o(s) aluno(s) diria(m) acerca da gramática. Talvez esse aprisionamento da gramática, por se tratar de um material que toca o recalque, faça trabalhar a questão de que a gramática seria um ponto a não ser enfrentado. Na enunciação falada do professor, esse material retorna a não ser como “medo”, talvez um “medo” de enfrentamento da “gramática”. Notamos que se constitui, nesse momento, uma ausência de enunciação falada por parte do(s) aluno(s), uma ausência de reversibilidade enunciativa entre professor e aluno(s). Essa ausência interroga-nos: tratar-se-ia da manifestação de um *ponto de afânise* na instância discursiva da aula? Nesse momento, haveria um desvanecimento desse(s) aluno(s) para que ele(s) apareça(m) em outro momento? Na sua função significante, o lexema “gramática” faz trabalhar de que modo o (des)aparecimento do sujeito nesse momento? Deixaremos, em suspenso, por ora, essas interrogações, se é que conseguiremos atingi-las na posição de pesquisador, aquela posição que lida com o produto das enunciações faladas, o enunciado.

Se trabalharmos com o viés de que o trabalho pedagógico é que seria difícil de ser iniciado e com a questão de que o professor estaria implicado nesse viés, vamos percebendo que a relação discursiva do professor com a “gramática” se mostra nesse ponto. Como já ressaltamos anteriormente, uma fundação de discursividades sobre a gramática, a ponto de se constituir um acontecimento discursivo e a ponto de o sujeito aparecer, é adiada, também, sob o efeito do “medo”. Talvez, trata-se de um “medo” da travessia com e sobre a gramática, na condição de objeto a sofrer simbolizações pelo sujeito. Por assim dizer, a gramática é aprisionada na escala de complexidade aludida anteriormente.

Na enunciação falada do professor, há o retorno da tão propalada figuração de que a Língua Portuguesa, especificada neste momento pelos tópicos de gramática, é uma “língua difícil”. Esse retorno, também, interroga-nos: tratar-se-ia da manifestação de um *ponto de afânise* na instância discursiva da aula? Haveria, também, um desvanecimento desse professor, nesse momento, para que ele apareça em outro momento? Na sua função significante, o lexema

“gramática” (im)possibilita de que maneira o (des)aparecimento do sujeito nesse momento? Na suas funções significantes, os lexemas “coordenação” e “subordinação” fazem trabalhar de que modo o (des)aparecimento do sujeito nesse momento? Pelo fato de o professor ser o foco da pesquisa, tentaremos produzir algumas decorrências para tais interrogações, considerando os limites que a análise dos enunciados se (im)põe a nós.

De posse do que vimos formulando sobre o enunciado em questão, é possível ressaltar que estamos lidando com o ser que se funda na e pela linguagem, conforme já destacamos na seção anterior. Não se trata do “professor” e do “aluno”, na condição de indivíduo de carne e osso no mundo. Pudemos perceber que a linguagem institui uma divisão em que, na sua dimensão significante, o sujeito só se constitui, de modo efêmero, de um lado, porque perdeu de outro. Esse sujeito é não todo, é um ser efeito da língua. No caso do professor, a constituição desse ponto de afânise parece sustentar a relação dele com a “gramática” e com o “texto”. Já que o sujeito é não todo, é marcado por uma incompletude, efeito da castração, em um ponto é preciso perder uma dessas relações para aparecer uma outra em outro ponto.

Estamos inclinados a pensar que é justamente a disjunção entre “gramática” e “texto” que parece sustentar uma (im)possibilidade de (re)invenção desse professor em seu fazer pedagógico. É que a relação com o saber possível para esse momento, e em tantos outros, está fundamentada na existência e na vivência do professor a partir de sua experimentação com as atividades artísticas, como as relativas à música, à poesia, ao desenho, tendo em vista a entrevista realizada com o professor. Pautados no princípio benvenistiano de que “bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para *viver*” (BENVENISTE, 2006, p. 222. Grifos do autor), podemos destacar que a linguagem faz trabalhar no sujeito o resto de um (Outro) outro que é emudecimento, é medo, e que ficam paralisados, sem poder se deslocar na travessia com e pela gramática, mas, sim, com e pelo texto, no caso específico deste professor.

Na posição de quem analisa o discurso que é produzido na condição figurativa de uma aula expositiva, fazendo trabalhar os “pontos de deriva” do sentido sobre o enunciado em foco, consideramos o real da língua e o real da história para mostrar a constituição de um ponto de equivocidade e seus efeitos para o modo como o professor responde pelo ensino de Língua Portuguesa. Sobretudo, trabalhamos o real da língua e o real da história para destacar que a suposta filiação do professor às diretrizes oficiais de ensino de Língua Portuguesa falha, dimensionando que se trata de uma “filiação identificadora” e, não, de uma interação plena e bem-sucedida, como apregoam algumas abordagens pedagógicas.

A relação do professor com as diretrizes oficiais parece sofrer um efeito de apagamento, se considerarmos a orientação de que os gêneros de texto devem embasar também o ensino de gramática normativa. Com base na Cena Enunciativa I, vimos que o professor, já naquela aula, concede um outro lugar para os tópicos de gramática, de maneira a anunciar a subversão da sequência proposta no âmbito do livro didático. Cumpre enfatizar que, no livro, os tópicos de gramática são sempre trabalhados a partir de gêneros de texto motivadores. Nesse livro, sobretudo, a gramática é vinculada ao texto, buscando mostrar de que maneira ela fundamenta a construção de dado texto.

Na próxima Cena Enunciativa, o professor continua aprisionando a gramática, como forma de simplificação e de não enfrentamento dos saberes que a ela concernem. Desta vez, a gramática, em seu aspecto instrumental, é alojada como objeto de interesse e de pertença aos estudantes do Curso de letras. Vejamos a Cena Enunciativa II:

Cena Enunciativa II

P: Então, gramática, a gente tem que entender a gramática como um instrumental que a gente tem pra ajudá a gente a lê e a escrevê no texto. A gramática em si é só para aluno de letras, faculdade de letras, certo? Mas assim, a gente tem, por que que a gente precisa ter um conhecimento dessas coisas? Mesmo que seja geral? Porque ela nos ajuda a entender como a gente precisa escrever melhor, de forma mais clara. Na revisão que tem hoje a gente vai ver a ordem indireta. Em português, as frases vêm em ordem direta, ou seja, o sujeito vem antes, depois vem o verbo e depois vem o objeto, isso é o mais normal quando tem o objeto, isso é o mais normal. A ordem direta, ela não é obrigatória, tipo não pode falhá.

A9: Pode mudá, o sujeito pode vim lá no final.

P: Pode mudá, pode por o sujeito, falando o sujeito invertido que a gente fala, num tem problema. Mas na ordem mais natural pra gente assim que fala português é a ordem direta: sujeito, verbo, objeto.

(Aula do dia 16 de março de 2012, 4º horário. Anexo 3)

Chama-nos a atenção, nessa Cena Enunciativa, a explicitação da concepção de que a gramática deve ser entendida como um instrumental que auxilia a leitura e a escrita de texto. Essa explicitação pode levar à interpretação de que, ainda que seja para uma instrumentação, é preciso enfrentar os saberes relativos à gramática. Mais adiante, no mo(vi)mento interlocutivo do professor, a perspectiva da instrumentação assume a feição de se saber a gramática de modo mais amplo, mais geral. Por isso, o poder instrumental da “gramática”, segundo o professor. Contudo, aparece a consideração de que a gramática é uma questão para os estudantes de letras. O professor atribui um lugar e uma responsabilização ao trabalho com a gramática. A relação

de adverbialização, encabeçada pelo advérbio “só”, no âmbito do enunciado “A gramática em si é só para aluno de letras, faculdade de letras, certo?”, produz o efeito de que (1) a gramática não servirá para o(s) aluno(s) da turma, já que ela diz respeito aos alunos de letras; (2) não há necessidade em ensinar gramática. Esse enunciado abre a tomada de posição do professor à heterogeneidade de sentido, pois, no mo(vi)mento de tentar mostrar a relevância e a funcionalidade da gramática, o professor deixa deflagrar furos no saber. Há um retorno incessante do (in)dizível sobre as enunciações faladas do professor que evoca o vivido, o experimentado por ele. E, nesses momentos, constitui-se a prova do questionamento do saber que vem de alhures.

O professor, ainda no primeiro mo(vi)mento interlocutivo dessa Cena Enunciativa, continua ressaltando que a gramática, em sua dimensão instrumental, serve de base para se “escrever melhor, de forma mais clara”, para usarmos os termos do professor. Tanto a relação de adverbialização em “escrever melhor” (verbo “escrever” e advérbio “melhor”) quanto as relações de adverbialização e de adjetivação em “de forma mais clara” (substantivo “forma”, advérbio “mais”, adjetivo “clara”) produzem um efeito de naturalização entre o instrumental da gramática e “escrever melhor, de forma mais clara”. Trata-se da perspectiva de que os saberes em gramática resultariam em uma “boa” e “clara” escrita. O professor faz menção à questão da estrutura direta das frases em Língua Portuguesa, salientando a pertinência da estrutura indireta. Nos dizeres do professor, a estrutura direta “não é obrigatória, tipo não pode falhá.”.

Nesse momento discursivo-enunciativo, A9 produz um mo(vi)mento interlocutivo, ressaltando que pode haver mudança, de modo que o sujeito pode vir marcado, sintaticamente, no final da frase. O professor, por sua vez, correferre-se com A9, destacando que o sujeito pode mudar de posição sintática, no caso, de acordo com o professor, seria o “sujeito invertido”. O professor enfatiza que, na Língua Portuguesa, é mais comum a ocorrência da estrutura direta da frase. Por meio de uma relação apositiva, ele lista os termos na orientação direta: “sujeito, verbo, objeto”, para usarmos os termos do professor.

De posse das Cenas Enunciativas I e II, percebemos que o professor não promove a integralização da gramática ao texto. Ele trabalha a gramática a partir de algumas ocorrências linguísticas que estão destituídas de um contexto de emergência. Percebemos, inclusive, que o professor deixa flagrar uma figuração da Língua Portuguesa, como ainda dividida entre “texto”, dada a questão do texto literário, e “gramática”. No caso do professor participante da pesquisa, como analisamos, a relação discursiva com a “gramática” ganha uma configuração nefasta, já

que o mo(vi)mento de fixação (efeito do Real) com e sobre a “gramática” produz uma simplificação e uma fragmentação dos saberes relativos a ela. E, como efeito, nasce dessa simplificação e dessa fragmentação o não enfrentamento da gramática, como objeto de ensino e de aprendizagem. Como já destacamos, o professor produz uma fixidez (efeito do Real) com e sobre a “gramática”. Se o saber não é desde já aí constituído, ele falta, sendo preciso inventá-lo, o professor se aliena ao “texto”, como efeito da perspectiva da “sequência didática de gênero” e de sua experiência com as atividades artísticas, e se separa da “gramática”, quando esta é constituída, como objeto de ensino em seu fazer pedagógico. A “gramática” faz precipitar os efeitos do Real, quando o professor resiste à travessia com e sobre a gramática.

É preciso destacar, neste ponto, que essa travessia com e sobre a gramática não diz respeito a uma falta de informação (e/ou de conhecimento) do professor sobre o objeto de trabalho e sobre as diretrizes oficiais do ensino de Língua Portuguesa, de acordo com as reflexões que vimos construindo neste artigo. E que nem a “gramática”, na condição de objeto cognoscível, seria o obstáculo em si da travessia. Se assim o fossem, medidas pedagógicas, como a formação continuada de professores, poderiam auxiliar essa questão, fazendo pensar que houvesse o fechamento dessa questão, em algum ponto, a partir de iniciativas políticas. A nossa tônica, para pensar e problematizar esse efeito de resistência à travessia, recai sobre a incidência subjetiva do objeto de trabalho e das diretrizes, bem como da gramática no professor.

Assim, estamos abrindo horizontes para a perspectiva de que essa travessia (com)porta uma dimensão de *ato*, não como sinônimo de comportamento. Não se trata de ações previsíveis e supostamente simétricas, como se faz pensar algumas abordagens pedagógicas, ou mesmo, algumas perspectivas teóricas que enfocam as relações discursivas entre professor e aluno(s). Trata-se de ato que faz funcionar uma evocação que se abre à falta, à incompletude, como marca da castração. Longe de concebermos esse efeito de resistência à travessia, como impotência do professor, buscamos dimensioná-lo como uma (im)possibilidade que a ele se apresenta e com a qual ele precisa se haver. A depender da posição discursivo-enunciativa que o professor assume, essa (im)possibilidade pode operar efeitos mais ou menos nefastos para ele e para o(s) aluno(s), já que o professor precisará responder pelo ensino de Língua Portuguesa, para dizermos do foco deste artigo.

Se recorrermos à noção de extimidade, uma “exterioridade íntima”, de Lacan (1959-1960), conforme apresentamos na seção anterior, vamos percebendo que a relação do professor com a questão do “texto” e da “gramática” é íntima, é singular, mas que mantém uma relação

inextricável com o que está fora, no exterior. Na relação discursiva dele com o “texto” e com a “gramática”, considerando a dimensão transferencial em jogo na instância discursiva da aula, evidencia-se um ponto de real, que é incessante no fazer pedagógico do professor. O professor passa a elaborar, a localizar, a nomear, a qualificar e a operar com os saberes relativos ao “texto” e à “gramática” de modo diferente.

4. Considerações finais

No decorrer deste artigo, buscamos mostrar que a relação discursiva entre professor e aluno(s) possível, no espaço de sala de aula, é aquela em que a castração é fundante, é constitutiva. Por estarem submetidos ao funcionamento da linguagem, professor e aluno(s) estão expostos à incompletude e à falta, marcas da castração, o que impossibilita o fechamento dos sentidos. Não é possível dizer que a transmissibilidade está para a ordem do controle e da previsibilidade nem mesmo do que se transmite. O saber não se fecha, e ele advém, no jogo de interlocução, como enigma. No espaço de sala de aula, a transmissibilidade possível é a do enigma, pois não se trata da passagem de um “conteúdo”, se assim podemos nos expressar. A instância discursiva da aula não (com)porta uma prática de transmissão de saberes prontos. Ao contrário, como buscamos dimensionar nas análises, trata-se de uma prática de elaboração de saberes, de maneira que a instância discursiva da aula figura como lugar de (re)criação contínua. E a (re)criação contínua está assentada no jogo interlocutivo entre professor e aluno(s), visto que as enunciações faladas entre eles produzem efeitos, de modo que a natureza entre eles muda; há enlaçamentos (im)possíveis nesse processo de (re)criação. Ao transmitir o enigma, as enunciações faladas de um e de outro produzem efeitos de enlaçamento entre professor e aluno(s).

Dessa maneira, a noção de linguagem em jogo, neste artigo, afasta-se da perspectiva de que ela tem, como função primeira, informar. Conforme já vimos, a linguagem põe à deriva as enunciações faladas, para dizermos das que enfocamos neste artigo, já que há um elemento irreduzível que não cessa. Trata-se de um elemento que advém de alhures, e que faz escutar o vivido tanto pelo professor quanto pelo(s) aluno(s). A relação discursiva entre eles faz (re)atualizar o discurso que advém de alhures. Como mostramos nas análises, a relação com o saber, e que, neste artigo aparece eclipsado aos saberes relativos à Língua Portuguesa, perpassa, como efeito, a (re)atualização desse discurso. Como destacamos, a partir da Psicanálise freudolacaniana, o significante é causa de gozo. No caso do professor participante da pesquisa, sem

nos propormos a fechar a leitura sobre a função significante do lexema “gramática”, vimos os efeitos diferentes que essa função exerce, implicando um saber que trabalha, produzindo o objeto – no caso, esse objeto está (entre)visto a partir do objeto Língua Portuguesa. Assim, gozo e saber estão relacionados intimamente, de maneira a acarretar o exercício da posição discursivo-enunciativa de professor de modo diferente.

Para fundamentar o envolvimento pedagógico que o professor produz em relação ao texto e à gramática, e que, como já enfatizamos, assume dimensões discursivo-enunciativas diferentes, reportamo-nos à perspectiva da *afânise*. Por estar submetido às leis do significante, o professor sofre os efeitos da divisão que essas leis fazem trabalhar no *falasser*. No campo do discurso do Outro, os significantes operam efeitos de (des)aparecimento do *falasser*, de maneira a implicar uma divisão. Há uma alienação e uma separação aos significantes, assegurando o desvanecimento ou não do *falasser* em algum ponto. Pautados nessa perspectiva, resguardando as devidas proporções da Psicanálise freudo-laciana, interrogamo-nos se esse envolvimento pedagógico diferente não seria uma manifestação de um ponto de afânise no fazer pedagógico do professor. Considerando as funções significantes de “texto” e de “gramática”, buscamos trabalhar de que modo o professor (des)aparece, como efeito, no âmbito desse envolvimento pedagógico.

Para finalizar, a relação discursiva do professor com a Língua Portuguesa é marcada pela disjunção entre a abordagem do texto e a abordagem da gramática normativa, por mais que as diretrizes oficiais em questão busquem instaurar, em termos de orientação, uma certa articulação entre elas. É que não estiveram em causa, neste artigo, tão somente a natureza em si dos saberes, os métodos em si e a suposta (in)competência do professor para concernir a essa realidade de disjunção. A nossa questão recaí sobre o investimento subjetivo que pode ser produzido diante da relação texto e gramática, para dizermos da especificidade do que problematizamos neste artigo. Esse investimento pode estar atado: às identificações que constituem o professor, de maneira a fazer aparecer, como efeito, o trabalho pedagógico com as questões de interesse do professor; a uma ética, não no sentido de um valor moral, de modo que o professor exerça uma posição que vai na contramão das identificações e passe a trabalhar questões que não são do seu interesse. Sendo assim, este artigo abre horizontes para pensar na relação complexa entre certos discursos sobre o ensino da gramática normativa, que parece se tratar daqueles que constituem o professor em questão, e certos discursos dos documentos oficiais. Trata-se, acima de tudo, de pensar, considerando o que vimos apontando no artigo, que

a relação do professor com as diretrizes oficiais do ensino de Língua Portuguesa não é pressuposta. Há uma questão subjetiva, e não subjetivista, em que as dimensões do histórico e do cultural são partes constitutivas.

Referências bibliográficas

BENVENISTE, É. [1958]. Da subjetividade na linguagem. In: BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Ed. Pontes, 2005.

BENVENISTE, É. [1970]. O aparelho formal da enunciação. In: BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas, SP: Pontes, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Português (1º e 2º ciclos do ensino fundamental)**. v. 3. Brasília: MEC, 1998.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber** – Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHIAPPINI, L. Gramática e literatura: desencontros e esperanças, In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

DOR, J. Inconsciente. In: KAUFMANN, P. **Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1996, p. 264-271.

DUBOIS, J. **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 1973.

LACAN, J.[1953]. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, J. [1953-1954]. **Os escritos técnicos de Freud**. Zahar. 2009.

LACAN, J. [1959-1960]. **A ética da psicanálise**. Zahar. 2009.

LACAN, J. [1960-1961]. **A transferência**. Zahar. 1991.

LACAN, J. [1974-1975]. **O Seminário, R. S. I**. Movimento Freudiano. 2008.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. IN: ZILBERMAN, R. (org.) **Leitura em crise na escola**. 5a. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

MELMAN, C. **O homem sem gravidade**. Gozar a qualquer preço. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2003.

MILNER, J.-C. **O amor da Língua**. Tradução: Angela Cristina Jesuino. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MILNER, J.-C. R, S, I. In: **Os nomes indistintos**. Tradução: Procópio Abreu. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2006.

OLIVEIRA, M. M. de O. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

ORLANDI, E. 1984. Segmentar ou Recortar. **Série Estudos. Linguística: Questões e Controvérsias**, n 10. Uberaba: Fiube.

PÊCHEUX, M. [1983]. **Discurso** – estrutura ou acontecimento. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

QUINTINO, I. S. A. **Da oralidade à enunciação**: um mo(vi)mento de tomada da palavra na língua do outro. 2014. 128f. Dissertação. Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, 2014.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. São Paulo: Cultrix, 2006.

SALVAIN, P. A. In: KAUFMANN, Pierre. **Dicionário enciclopédico de psicanálise**: o legado de Freud e Lacan. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1996, p. 562.

SINCLAIR, J.; COULTHARD, M. **Towards an Analysis of Discourse**. Oxford: Oxford University Press, 1975.

TAVARES, C. N. V. Quando ser professor professor vem do outro – que professor sou eu. In: AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. S. **Linguagem e enunciação** – subjetividade-singularidade em perspectivas. Uberlândia: EDUDU, 2011.

Artigo recebido em: 14.08.2015

Artigo aprovado em: 29.12.2015

A dimensão política da Transposição didática sobre a análise linguística em documentos parametrizadores para o Ensino Médio: o estudo do apagamento¹

The political dimension of didactic transposition over linguistic analysis in parametrizing documents to secondary school: the study of deletion

Denise Lino de Araújo*
Isabelle Guedes da Silva Sousa**

RESUMO: Este trabalho integra-se a uma pesquisa mais ampla, na qual as dimensões política, pedagógica e linguística da Transposição didática foram investigadas a partir de uma pesquisa documental de inspiração qualitativa, baseada perspectiva de uma Linguística Aplicada indisciplinar e crítico-colaborativa (MOITA LOPES, 2003, 2013). Neste artigo, temos como objetivo apresentar a dimensão política do processo e Transposição didática da proposta de análise linguística, sugerida por João Wanderley Geraldi na década de 80 do século XX, em dois documentos parametrizadores do ensino médio, a saber: Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) e Referenciais Curriculares para o Estado da Paraíba (PARAÍBA, 2007). Os principais subsídios teóricos são os conceitos de Transposição Didática (CHEVALLARD, 1991; RAFAEL, 2001; LEITE, 2007) e Recontextualização Didática (BERNSTEIN, 1996; MAINARDES E STREMEL, 2010; LEITE, 2007). Para o estudo do objeto específico – Análise Linguística - fizemos uma revisão bibliográfica nos trabalhos de GERALDI (1984, 1991, 1996) e de outros autores. Os resultados nos levaram a concluir que dimensão política da análise linguística se faz através da despersonalização do autor, demonstrada nos documentos parametrizadores pelo apagamento da fonte primária de referência e da pulverização das

ABSTRACT: This work is part of a wider research, in which the political, educational and linguistic dimensions regarding didactic transposition were investigated through a documentary research of qualitative nature, based on the prospect of an Applied Linguistics which is both unruling and critical-collaborative (MOITA LOPES, 2003, 2013). In this article, we attempt to present the political dimension of the process and the didactic transposition of the proposed linguistic analysis, suggested by John Wanderley Geraldi in the 80s, in two parameterizing secondary school documents, namely: Curriculum Guidelines for Secondary Education (BRAZIL, 2006) and Curriculum References for the State of Paraíba (PARAÍBA, 2006). The main theoretical elements are the concepts of Didactic Transposition (CHEVALLARD, 1991; RAFAEL, 2001; LEITE, 2007) and the Recontextualization of Didactics (BERNSTEIN, 1996; MAINARDES And STREMEL, 2010; LEITE, 2007). For studying the specific object - Linguistic Analysis - we did a literature review on the works of GERALDI (1984, 1991, 1996) and other authors. The results led us to conclude that the political dimension of linguistic analysis is done through the depersonalization of the author, as demonstrated in the parameterizing documents, by erasing the primary reference source and the

¹ Este artigo foi produzido a partir da pesquisa de mestrado materializada na dissertação “Da proposição à oficialização: a didatização da análise linguística em documentos parametrizadores para o Ensino Médio” defendida no Pósle, em agosto de 2015.

* Unidade Acadêmica de Letras, UFCG. deniselinoaraujo@gmail.com

** UFCG. isaguedessilva@gmail.com

fontes de consulta. Esse processo que inclui a seleção, a organização e a divulgação do conceito da proposta de ensino de Análise Linguística leva à exaltação do Estado, como se esse fosse o autor de tal proposta. Como implicação direta desse resultado, verificamos nos documentos o desvelamento das relações de classificação (poder) e enfraquecimento (controle) do Estado sobre o tema focalizado.

PALAVRAS-CHAVE: Transposição Didática. Análise Linguística. Política. Ensino de língua materna.

pulverization of information sources. This process of selecting, organizing and disseminating the concept towards the teaching of Linguistic Analysis results in the State's exaltation, as if it was the author of such a proposal. As a direct implication of this result, we noted in the documents the unveiling of the State's relations of classification (power) and weakening (control), in the theme in focus.

KEYWORDS: Didactic Transposition. Linguistic Analysis. Policy. Mother tongue teaching.

1. Introdução

A Análise Linguística (doravante AL), conceito e proposta metodológica para o ensino de língua materna elaborada e difundida por João Warderley Geraldí, na década de 80, do século XX, surge para ressignificar o ensino de gramática realizado, até então, de modo metalinguístico, através da descrição de componentes linguísticos, da memorização de regras e de exercícios mecânicos e descontextualizados.

Essa proposta emerge em meio a transformações políticas, sociais e culturais intensas, quando se dava no Brasil o processo de abertura política e a redação da nova constituição, portanto, em meio a um ambiente político no qual as demandas populares tendiam ser respeitadas e atendidas. Nesse contexto, pensava-se numa reforma educacional que pudesse, enfim, colocar na escola os filhos das camadas populares dando-lhes condições reais de aprendizagem e desenvolvimento. Um dos focos dessa reforma era um ensino de língua que pudesse fazer esses alunos, historicamente excluídos, participar da vida social em condições de igualdade por conhecer a sua variante linguística de origem e a de prestígio, sabendo utilizá-las com propósitos definidos.

Em paralelo, do ponto de vista global, organizava-se mais fortemente uma política neoliberal que influenciou decisivamente as decisões políticas na década seguinte, em cujo âmbito veio a público o documento Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) (doravante PCNLP), que não apenas incorporou o conceito de AL como o divulgou, dando-lhe um caráter de expressão de um novo paradigma de ensino.

A AL surge, no âmbito acadêmico, como uma alternativa inovadora para o ensino, definida pelos preceitos de Geraldi ([1984] 2006) como uma prática de análise da língua em uso, através da qual é possível refletir sobre seus aspectos discursivos, estilísticos, gramaticais, etc. Essa reflexão, segundo o autor, deve ser conduzida e sistematizada pelo professor e utilizada como recurso norteador da produção do texto do aluno.

Essa proposição ganhou força não só junto a estudiosos, sobretudo os vinculados aos estudos enunciativos e interacionistas, como também junto às diversas iniciativas de formação de professores, inicialmente, cursos isolados, como os que deram origem ao livro *O texto na Sala de Aula* (GERALDI, [1984] 2006), repositório da primeira versão dessa proposta metodológica e conceitual que, depois, foi assimilada em documentos oficiais de diversos estados brasileiros e, no final da década seguinte, atingiu um ápice ao ser incorporada pelo PCNLP, que lhe deu, assim, um caráter de oficialização.

Inserida nesse documento, essa proposta foi levada a todo o Brasil incentivando uma reformulação teórica e metodológica da ação docente, muito embora fosse vista pela grande maioria dos professores como absolutamente desconhecida. Isto gerou uma “corrida” acadêmica por parte de vários pesquisadores tanto para explicá-la como para demonstrar como utilizá-la em sala de aula, conforme descrito em Souza (2015).

Tal como ocorreu com o fundamental, deu-se o mesmo como ensino médio (EM), pois, na primeira década do século XXI, os documentos parametrizadores destinados a subsidiar a ação docente na etapa final da educação básica passaram a apresentar a AL como um conceito e uma metodologia de ensino. Dentre esses, destacamos as Orientações Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2006) – OCEM – e os Referências Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (PARAÍBA, 2007) – RCEM-PB – que são, respectivamente, um documento do âmbito federal e outro do estadual

Contudo, após três décadas da proposição inicial feita por Geraldi [(1984) 2006], de diversas pesquisas sobre o tema e dos esforços de investigadores, bem como do governo em apresentar a AL nos documentos oficiais, pouco ainda se sabe sobre o processo de Transposição didática (TD) desse objeto de estudo acadêmico em objeto de ensino em documentos parametrizadores. Em pesquisa mais ampla (SOUSA 2015), verificamos que esse processo se faz em três dimensões, a saber: política, pedagógica e linguística. Neste artigo, objetivamos demonstrar como essa primeira dimensão se mostra através da despersonalização do autor, materializada pelos recursos linguísticos do apagamento da fonte de referência primária

(Geraldi [1984] 2006, [1991], 2003) e da pulverização das fontes de consulta no *corpus* analisado que são os documentos parametrizadores supracitados.

Este artigo está organizado em quatro partes. A primeira é esta introdução; a segunda situa os fundamentos teóricos; a terceira traz os pressupostos metodológicos e os resultados; e a última as considerações finais, seguida das referências.

2. A ação de didatização em documentos parametrizadores: origem, conceito e procedimentos

Nosso objeto de investigação é a AL, tal como definida por Geraldi ([1991] 2003, p. 190). Esse autor a entende como um conjunto de atividades que tomam a flexibilidade como objeto de estudo. Essa é uma das características da linguagem e que permite ao sujeito falar sobre si e sobre o mundo, mas também sobre a própria linguagem, de modo consciente, objetivando usar os recursos expressivos em função da atividade linguística em que está engajado.

Segundo esse autor, a proposta metodológica da AL toma a produção de textos como o princípio do processo ensino/aprendizagem. A justificativa para isso está no fato de que os discursos são a materialização da língua(gem) em textos. Outra característica peculiar da proposta de Geraldi que deve ser enfatizada é seu propósito relativo ao ensino das unidades linguísticas, vistas por um percurso metodológico diferente e pela adoção de uma postura teórica distinta daquela na qual se pauta o ensino de gramática. Essa proposta não pretende ser uma substituição desse ensino, mas uma etapa de sua execução, que não era (e continua sendo, na maioria dos casos,) realizada através de um ensino transmissivo de língua, conforme afirma o autor:

Historicamente, o ensino escolar da gramática não visou a construção de uma teoria sobre a língua, mas a aprendizagem de uma descrição da língua eivada de normalizações. E mais ainda: esta descrição nunca ultrapassou a classificação, qualquer que seja o nível descrito. As gramáticas escolares, todas inspiradas na gramática tradicional, vão muito pouco além das classificações (há mais ou menos dois séculos, fazer ciência era classificar objetos e processos, e hoje a ciência está longe de ser meramente taxonômica). (GERALDI, 2010, p.184).

Portanto, essa proposta não pretende excluir o ensino de gramática ou atribuir simplesmente uma nova nomenclatura a uma prática consolidada, mas visa refletir sobre os

recursos expressivos, descrevê-los e sistematizar os conhecimentos sobre os mesmos, como uma sequência de etapas interconectadas e atravessadas por novas concepções para construção do conhecimento. Nessa proposta, o movimento e o funcionamento do ensino/aprendizagem não devem ser lineares nem unilaterais.

As características mais singulares da proposta aqui referida podem ser sumarizadas do seguinte modo: texto do aluno é ponto de partida e do chegada do trabalho, pois o fundamento básico é a língua em uso. Num primeiro momento, considerava-se somente o material produzido pelos alunos (GERALDI, [1984] 2003) como fonte de dados para reflexão sobre a linguagem. Os textos escritos por outros autores eram objeto de leitura, mas não de apreciação da engenharia textual. Somente depois essa possibilidade foi incorporada pelos continuadores da proposta. Com base no material produzido por cada série e turma, o professor deveria (deve) identificar os problemas linguísticos (ortográficos, morfossintáticos, fonológicos) mais recorrentes, que deveriam (devem) ser abordados a partir da atividade de reescrita do texto. A crença fundamental era (é) a de que alunos criariam uma consciência linguística que os auxiliaria a (re)escrever seus próprios textos em língua padrão a partir do estudo sistematizados dos “erros” nos usos linguísticos. Posteriormente, no livro *Portos de Passagem* [(1991) 2003], o autor passa a incluir o estudo sistemático das operações discursivas entre as preocupações com o ensino da língua.

A singularidade da proposta está em inverter o direcionamento clássico que vai do conceito ao exemplo, adotando a postura da reflexão sobre o uso dos recursos linguísticos como procedimento necessariamente anterior à sistematização/descrição da língua. Assim, a sequência de atividades deve seguir um crescendo, sendo iniciada como as atividades linguísticas, seguidas das epilinguísticas e finalizadas com as metalinguísticas.

Essa proposta supõe, por conseguinte, um trabalho customizado. E justamente essa característica uma das que rendeu a crítica mais recorrente em face da proletarização do trabalho do professor que o impede de dedicar-se integralmente a cada turma tal como suposto. Outra crítica focalizou aspectos políticos da proposta, designando-a de uma proposta para os “pobres”, pois visava empoderar aqueles que não usavam a variante de prestígio, dotando-os de conhecimentos linguísticos sobre essa variante para se afirmarem no mundo da cidadania. Isto não era bem visto pelos críticos que diziam ser essa proposta uma reafirmação da barreira linguística existente entre ricos e pobres no Brasil, pois, os primeiros não precisariam estudar língua na escola, já os segundos deveriam dedicar grande tempo para isso. Outras críticas se

voltavam para a formação docente, apontando-a como a vilã do processo, pois, gerações de docentes haviam sido formadas na base da memorização de conceitos sobre a língua e com poucas experiências de escrita, o que as impedia, inicialmente, de adotar uma proposta como essa que supõe um professor capaz de descrever e explicar fenômenos linguísticos, inclusive, a partir de sua própria experiência como produtor de textos.

De modo geral, foram essas as críticas. Ficaram no terreno da retórica e não conseguiram demover a proposta que segue até hoje como seminal, visto que não houve outra proposta com tão grande repercussão. Além disso, seu cerne é a prática letrada da produção de textos por parte dos alunos e, nesse sentido, articula-se com as diversas teorias educacionais e psicológicas que defendem a aprendizagem como prática de interrelação com o objeto de aprendizagem.

Nas subseções a seguir, vamos sumarizar os aspectos fundamentais da teoria francesa de Transposição didática e da anglo-saxã da Recontextualização didática, para, na próxima seção, demonstrarmos como esse objeto – AL – foi politicamente didatizado em documentos parametrizadores do ensino.

2.1. Transposição Didática

A Transposição Didática é definida como um “processo de transformações pelo qual passa um determinado saber em uma situação de exposição didática”. De acordo com Chevallard (1991), essa teoria enfoca a epistemologia do saber, as mudanças e adaptações pelas quais este passa. Dentre as motivações que surgem para ocorrência de um movimento de TD, Petijean (2008), ao analisar o ensino de Língua francesa no século XX, destaca: (1) o aumento da responsabilidade social, (2) a superação do obsoletismo didático e (3) a diminuição do fracasso escolar.

Segundo esse autor, a TD acontece quando o distanciamento entre os saberes ensinados e os saberes eruditos/acadêmicos é tão grande que aqueles parecem inadequados ao ensino. Isso exige uma atualização que, não raro, surge em meio a uma crise interna da disciplina, que o sistema educacional procura solucionar com a mudança de saberes ou com sua atualização, afetando, por sua vez, as práticas docentes. Ou seja, quer tenha com objetivo solucionar um dos três problemas citados pelo pesquisador francês ou todos eles, o processo de TD afeta, primeiramente, as práticas docentes, pois, em nosso entendimento, sem que essas sejam alteradas ou modificadas não será possível atingir nenhum desses objetivos.

Dos aspectos inerentes à TD que são essenciais para que o saber transposto se constitua como conhecimento escolar, destacamos: (1) a natureza do saber, (2) o perfil contextual para onde este saber vai ser transposto e (3) o contexto institucional das práticas de transmissão que o caracteriza. Tendo em vista esses aspectos, Rafael (2001) e Petijean (2008) destacam cinco procedimentos próprios dessa operação que transforma o saber acadêmico em saber escolar, são eles: a dessincretização, a despersonalização, a programabilidade, a publicidade e o controle.

A dessincretização diz respeito ao processo de recorte da teoria; pode ser entendida como a ação de retirar o saber de sua origem científica para transformá-lo em um saber passível de ensino, ou seja, significa transformar um objeto de estudo acadêmico em objeto de ensino. Por exemplo, ao selecionar aspectos sobre AL que podem constituí-la enquanto um conhecimento escolar, deixa-se de lado outros aspectos que serão compreensíveis ou relevantes apenas na esfera acadêmica, como uma descrição linguística pormenorizada.

A despersonalização refere-se à separação entre o cientista e o saber por ele proposto. É o saber desvinculado de seu campo de referência e de seu autor, mesmo que mantenha o nome e conceito do campo científico; diz respeito a perda de autoridade sobre o saber, ainda que seja do conhecimento de todos a quem pertence a autoria. Como se poderá confirmar com a análise dos dados, a AL torna-se um conhecimento que não mais é proposto não por Geraldí, mas por vários pesquisadores e pelo Estado, conseqüentemente, passa a ser um saber de domínio comum, sobre o qual autores de livros didáticos, professores e especialistas discorrem livremente sem a necessidade de remeter à fonte ou ao seu autor. Isso é diferente, por exemplo, das Leis de Newton ou da Teoria da Relatividade de Einstein², que embora já dessincretizados mantêm a personalização. Referir-se a elas implica citar seus propositores.

A programabilidade, que é o terceiro procedimento listado pelos autores, diz respeito à reorganização do conhecimento desincretizado e despersonalizado, em seqüências racionais para aquisição progressiva por parte dos alunos. Essa ação insere o saber em um programa de ensino, adequando-o ao tempo e a outros aspectos relevantes, de acordo com os objetivos propostos para o ensino. Em se tratando da AL, sabemos que ela se insere no programa de ensino de língua, enquanto metodologia para análise reflexiva para a produção textual (escrita e oral), a leitura, a reescrita, a e o estudo gramatical.

² Na nossa área, podemos citar os conceitos de Gênero de M. Bakhtin ou de C. Miller. Referir-se a esses conceitos implica citar os autores.

A publicidade ou divulgação do saber é procedimento de inserção desse novo saber em um suporte e gênero capaz de lhe dar visibilidade. No âmbito de um movimento de TD, parecemos que não há melhor espaço para publicidade do que um texto oficial, mais especificamente um currículo, pois este, em geral, tem “força de lei”, carrega consigo a marca da inovação e da intenção de que é para o “bem de todos”. Um texto oficial (currículo, portaria, instrução normativa etc) possibilita a divulgação e legitimação de um saber. No Brasil, a partir da década de 90 do século XX, temos uma vasta publicação sobre o tema AL nos Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares, além dos livros didáticos.

O controle (práticas de avaliação) diz respeito às ações de avaliação pelas quais passa o saber, a fim de que os agentes da Transposição avaliem se houve aprendizagem ou não. No caso da AL, são os professores - agentes da chamada TD interna – que avaliam através das práticas escolares (exercícios, provas, produções textuais) o uso da AL.

Observando esses aspectos do processo de TD da AL para os documentos parametrizadores focalizados, verificamos que os dois primeiros são bem evidentes, dado que a AL foi dissociada de seu contexto acadêmico para ser (re)apresentada num outro, que é o do currículo proposto no âmbito das políticas públicas para educação. Essa dissociação levou à despersonalização, pois, Geraldi, que tem um papel importante na construção dessa metodologia de trabalho didático reflexivo com a língua é pouco citado, como mostrará a análise posteriormente. A programabilidade é uma característica intrínseca da AL, que supõe em sua gênese um trabalho customizado para cada turma, a ser pensado pelo docente. A essa característica está associada ao controle, ambas indissociavelmente ligadas. A publicidade, por sua vez, pode ser vista como parte da divulgação feita em torno dos documentos parametrizadores e das “ideias inovadoras” que eles traziam (trazem).

Posta essa sumarização da TD, passamos a apresentar a Recontextualização Didática.

2.2. Recontextualização Didática

O conceito de Recontextualização surge em 1971 e é ampliado em mais cinco publicações da obra *Class, Codes and Control*³, nas quais Basil Bernstein aprimora a sua Teoria da Construção do Dispositivo Pedagógico. Esse modelo teórico se propõe a desvelar a

³ Em 1975, 1981, 1986, 1999 e suas reedições.

complexidade das práticas escolares, percebidas em permanente articulação com contextos sociais mais amplos. Conforme Mainardes e Stremel (2010), essa teoria foi elaborada como um modelo para analisar o processo pelo qual uma disciplina ou campo específico é transformado ou “pedagogizado” para constituir o conhecimento escolar, o currículo, os conteúdos e relações a serem transmitidas. (MAINARDES;STREMEL, 2010, p. 11)

Segundo Santos (2009), Bernstein acredita que o Poder cria categorias que se diferenciam entre instâncias, agentes, discursos ou práticas, delimitando posições e fronteiras. Além disso, afirma ainda que o controle social estabelece formas de comunicação para as categorias, definindo códigos específicos no interior dos grupos e entre um grupo e outro. Poder e controle social são elementares nessa teoria, pois o autor criticou as teorias reprodutivistas por acreditar que se limitavam a uma visão determinista entre as práticas pedagógicas e seus contextos, assim,

...empenhou-se na criação de um modelo teórico que fornecesse “uma linguagem especial”, capaz de recuperar as macrorrelações, a partir das microinterações, revelando como se conformam na prática, as relações de poder e controle, enquanto formas de comunicação. (LEITE, 2007, p. 23)

Dois conceitos são centrais nessa teoria – classificação e enquadramento. Classificação refere-se à relação de poder entre os agentes de produção dos discursos, pois quanto mais distante e hierarquizada for essa relação mais forte será a classificação do saber e mais preservada será a identidade dos produtores. Onde a classificação é forte, os conteúdos são distantes, como os conhecimentos disciplinares. Por exemplo, quanto mais forte a classificação do discurso educacional mais distante será do discurso de senso comum. Numa classificação fraca, conteúdos e áreas de estudo são mais próximos, como na perspectiva interdisciplinar de ensino. Para ilustrar, voltemos ao exemplo sobre as leis de Newton e a Teoria da Relatividade. A classificação de ambos é forte tanto porque não se misturam com os conhecimentos do senso comum, ainda que possam ser identificados entre estes, quanto porque ao ser apresentados na escola faz-se sempre referência aos seus produtores, ou seja, são conhecimentos datados e nomeados, cuja apresentação não dispensa esse ancoramento que passa de geração a geração de pesquisadores e docentes.

O enquadramento é o lado reverso e indissociável da classificação e refere-se ao controle do que é transmitido como o conhecimento disseminado nas interações comunicativas

e também pode ser definido como forte ou fraco. Em um enquadramento forte, o transmissor é o regulador único e dominante do conteúdo. Em um enquadramento fraco, a responsabilidade entre os interlocutores é compartilhada e negociada, como ocorre, por exemplo, na perspectiva da pedagogia freirena na qual há negociação entre professor e aluno relativa a conteúdos, metodologias de ensino, tipo de atividades e formas de avaliações.

No âmbito dessa teoria, o processo de Recontextualização é entendido como transformador do discurso, pois atua em aspectos que o tornam singular no campo de produção, a saber: (1) o tempo, que tem uma referência especializada, tornando o discurso recontextualizado atemporal; (2) o *corpus*, pois os textos selecionados assumem o *status* de conteúdos escolares pela sua relevância; e (3) o espaço escolar em que é disseminado, pois assume classificação e enquadramento, forte ou fraco, dependendo de qual seja esse espaço e quem sejam os agentes envolvidos. Esse processo é realizado através de quatro etapas, que são seleção, simplificação, condensação e reelaboração.

A seleção é realizada pelos agentes recontextualizadores e diz respeito a uma triagem dos conhecimentos produzidos e que serão recontextualizados. De acordo com Leite (2007, p. 32), o pesquisador inglês assume que o conhecimento a ser recontextualizado não advém necessariamente da academia, mas emerge de outros contextos do sistema educacional.

A simplificação é a etapa de minimização da complexidade do discurso considerado como real. O estudo inicial de Bernstein apresenta como exemplo a física que se ensina no espaço escolar comparada a física desenvolvida pelos físicos (em um contexto de produção intelectual): enquanto está no campo de produção intelectual, ou contexto primário como define o pesquisador, constitui um discurso real, em seu contexto de origem, incorporado por aspectos históricos, sociais, e por relações de poder desse contexto. Ao ser reposicionada, recontextualizada, passa por um processo de simplificação que minimiza a complexidade do discurso real.

A condensação é a etapa de reestruturação do conhecimento em que ele adquire nova organização quanto às informações e conceitos, em função do tempo, do lugar e dos sujeitos a que se destinam.

A reelaboração seria o novo discurso que se torna, nos termos do autor citado, um discurso “imaginário”, assumindo outra lógica outros objetivos (educacionais), nova sequência e organização e novo ritmo.

Nesse processo de Recontextualização, Bernstein acredita que há influência da ideologia (poder central) que age através de seus agentes recontextualizadores. Para esse autor, diferentemente de Chevallard, o saber que é didatizado não advém apenas do campo científico, mas de diferentes espaços de produção e reprodução, que são construídos e constituídos pelas relações de poder através de um discurso regulador. Nesse sentido, é que o autor da Teoria do Dispositivo Pedagógico assume que há, na Recontextualização, um campo recontextualizador oficial e um campo recontextualizador pedagógico, como se houvesse um “discurso oficial” e um “discurso da sala de aula”.

Acreditamos que as etapas de Recontextualização dos saberes apontadas pelo pesquisador anglo-saxão podem ser de alguma forma relacionadas às indicadas pelo pesquisador francês. De modo geral, vemos uma relação entre ambas as teorias, com o destaque de que na versão da Recontextualização a dimensão política do processo de Transposição didática ganha relevo, enquanto na vertente da Transposição didática essa dimensão não é destacada entre as demais. Quanto às etapas e processos, acreditamos que as de simplificação e de reelaboração apontadas por Bernstein podem ser relacionadas ao processo de dessincretização apontado por Chevallard, pois o foco, em qualquer dessas descrições, é demonstrar a transformação sofrida por um saber quando sai do seu contexto de origem tendo em vista a esfera escolar. Por outro lado, a seleção e a condensação podem ser relacionadas à programabilidade, apontada pelos estudos desse último autor citado. Em ambos os casos, objetiva-se dosar o que pode e deve ser dito sobre um determinado saber, além de como e quando fazer isso na esfera escolar.

Nessa correlação de processos e etapas, verificamos que não há correspondência para a despersonalização, nem para o controle e a publicidade, processos que revelam opções políticas da Transposição didática, sobretudo para o primeiro desses, conforme demonstramos na análise.

3. O percurso de pesquisa com documentos-monumentos em Linguística Aplicada

A pesquisa aqui apresentada foi realizada à luz de uma abordagem qualitativa, perspectiva que tem como base a Fenomenologia Social, a Sociologia do Conhecimento e o Interacionismo Simbólico, os quais compreendam o seu objeto a partir de um olhar multilateral para construção de significados, entendidos pela subjetividade, pelas interações ditas complexas que redefiniram concepções positivistas vigentes na ciência, para essa vertente.

Em outras palavras, os pesquisadores qualitativos pretendiam maximizar a validade de seus resultados, balizando ou explorando os recursos da subjetividade, mais do que tentando excluí-la dos processos de pesquisa; bem como incentivando uma análise dos fenômenos sociais no contexto natural, mais do que num contexto que se tentava neutralizar, de início, para chegar a nele estabelecer, rapidamente, generalizações. (LAPERRIÈRE, 2012, p. 412).

Essa compreensão de pesquisa se coaduna com a perspectiva da Linguística Aplicada (doravante, LA) que iniciada, no Brasil, principalmente com os estudos de Maria Antonieta Alba Celani na década de 60, do século XX, assumiu distintas concepções, de natureza epistemológica e metodológica, dialogando com as diversas disciplinas como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, a Neurolinguística, a Filosofia, a História, a Análise do Discurso, etc. para subsidiar a compreensão da heterogeneidade linguística. Esse campo de estudo é definido por Moita Lopes (2006) como indisciplinar, mestiço e ideológico, pois na modernidade recente não separa o conhecimento produzido a respeito de sujeitos deles próprios, ao mesmo tempo que permite-lhes estar próximo das visões/valores/ideologias do pesquisador, com análises subsidiadas por diversos campos do conhecimento e não mais em disciplinas específicas. A LA também se propõe crítico-colaborativa conforme situa Moita Lopes (2013, p.17).

A pesquisa na LA em seu desenvolvimento no Brasil o coloca [o sujeito] como crucial em sua subjetividade ou intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo, assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador. Em decorrência, questões de ética, poder e política se tornam inerentes a produção do conhecimento.

Dessa citação, entendemos que nos contextos de ensino investigados, a LA considera a produção do conhecimento como produto de demandas sociais, culturais e ideológicas, produzidas para responder às necessidades que emanam em um dado momento, para e por sujeitos específicos, caracterizando-se como singular e localmente situada. Por isso, é inseparável, especificamente é inerente, pois o sujeito produz e se constrói pelo conhecimento produzido. O investigador deve não apenas identificar e analisar, mas buscar a propositura de um retorno do conhecimento investigado/produzido aos contextos de investigação, na tentativa de colaborar para que haja a transformação qualitativa da realidade abordada.

Trazendo esse princípio para nossa investigação, entendemos que não basta apenas refletir sobre a AL, como uma proposta didática de transformação do ensino de língua, mas é

preciso reconhecer que ainda temos muito a dizer quanto à aplicabilidade dessa proposta, se pensarmos na diversidade e heterogeneidade quanto à formação dos professores, na recepção dos alunos ao novo, na conciliação de uma identidade tradicional de professor com uma identidade de professor inovador.

Essa perspectiva, por envolver sujeitos em contextos situados, emanam questões de ética, poder e política, das quais o pesquisador de LA deve, não apenas criticar seus sujeitos/objetos de investigação, apontando o que é certo, errado ou adequado no ensino, mas colaborar para que os possíveis obstáculos que sejam encontrados, tanto na realidade analisada como entre os sujeitos possam ser superados ou transformados.

Assim, nosso objeto de investigação nos conduz a definir esta pesquisa como de abordagem qualitativa, do tipo interpretativista (MOREIRA; CALEFFE, 2008). A pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais complexas, na qual interpretamos e atribuímos significados ao nosso *corpus*.

4. A didatização da análise linguística em sua dimensão política: o recurso do apagamento

Situando nossa pesquisa no âmbito de uma Linguística Aplicada que visa produzir inteligibilidades sobre contextos de uso da linguagem (Cf. MOITA LOPES, 2006), empreendemos uma análise dos dados documentais⁴ que constituem a pesquisa – Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) – OCEM – e Referências Curriculares para o Estado da Paraíba (2007)⁵ – RCEM-PB – com vistas a identificar dimensões da Transposição/Recontextualização didática através de sua(s) manifestação(ões) linguística(s), uma vez no âmbito do paradigma interpretativista é na linguagem e através dela que ações se realizam.

Assim, foram identificadas três dimensões. Uma dimensão linguística da Transposição/Recontextualização didática, uma dimensão pedagógica e uma dimensão política. Neste artigo, optamos por divulgar essa última dimensão porque acreditamos é menos analisada no âmbito dos trabalhos sobre Transposição didática realizados no Brasil à luz da escola

⁴ Os documentos foram analisados como Documentos/Monumentos, cf. Le Goff (1997).

⁵ Cabe lembrar esse documento traz proposta curricular para as quatro macro áreas do ensino médio – Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Focalizamos apenas a proposição de AL no âmbito da área de ensino de língua materna.

francesa (RAFAEL, 2001; SANTOS, 2009; entre outros) e também porque acreditamos que as escolhas feitas no âmbito dessa dimensão afetam o que se faz e o que se diz nas duas outras. Ademais, de acordo com Mainardes e Stremel (2010), não obstante as críticas, ainda há espaço para se aplicar a teoria da Recontextualização didática na análise de contextos educacionais. Em Linguística Aplicada são raros os estudos à luz dessa teoria e praticamente inexistente aqueles que a cojugam com a TD (LEITE, 2007), fato que nos motiva a construir uma leitura dos dados relacionando-as.

A fundamentação teórica nos levou a entender a despersonalização como parte do processo de transformação de um saber a ensinar e a comparação dos documentos nos levou a verificar no *corpus* que o recurso linguístico de apagamento desvelava a dimensão política da TD.

O procedimento de comparação dos documentos nos levou a contatar que nas OCEM não há nenhuma citação de autores e nos RCEM-PB encontram-se 9 (nove) citações de vários pesquisadores acadêmicos⁶, porém, dentre esses não figura nenhuma referência a Geraldi, o articulador e divulgador dessa proposta. Logo, manifesta-se nessa comparação o apagamento e sua contraparte – a pulverização –, pois, ao mesmo tempo que ao articulador metodológico e divulgador da proposta não é citado e vários outros o são, inclusive colaboradores e continuadores de sua obra, manifesta-se a pulverização que faz com que o leitor leigo não saiba a quem atribuir a autoria da proposta. A título de exemplo, se compararmos esse procedimento com os exemplos da física já apresentados, concluiremos qual deles permite a construção de referência sobre a propositura.

Uma ideia, um conceito, uma proposta que não pertence a alguém mas, sim, a vários autores pode passar a ser de todos e pode passar a ser apresentada “à moda da casa”, ou seja, segundo a ótica de quem faz a apresentação. Num sentido extremo, designação e conceito podem não ter mais nada da a ver com a origem.

Essa pulverização de autores, por sua vez, dá ao RCEM-PB um caráter de documento que se compromete com a divulgação científica, pois, o corpo do texto está permeado de referências a vários estudiosos da área de Língua/gem que pesquisam sobre AL, conforme já mencionado. Esse compromisso nos faz pressupor que o leitor-modelo presumido é um professor-leitor que desconhece as (novas) teorias linguísticas adotadas no documento e que

⁶ Os autores citados no documento são COSTA VAL, 2002; PCNLP, 1998; PCN+, 2002; RUIZ, 2001; BUIM, 2004; OCEM, 2006; TRAVAGLIA, 2003.

gostaria ou que precisaria, posteriormente, ir até o texto-fonte para conhecê-las a fundo, mas, por outro lado, seria um leitor com intimidade com o texto acadêmico a ponto de entender marcas de citação como sugestão de leitura. Assim, ao apresentar o tema da AL, são indicadas fontes para ampliar o repertório teórico do professor, como exemplificamos na figura 1 a seguir, retirada do RCEM-PB:

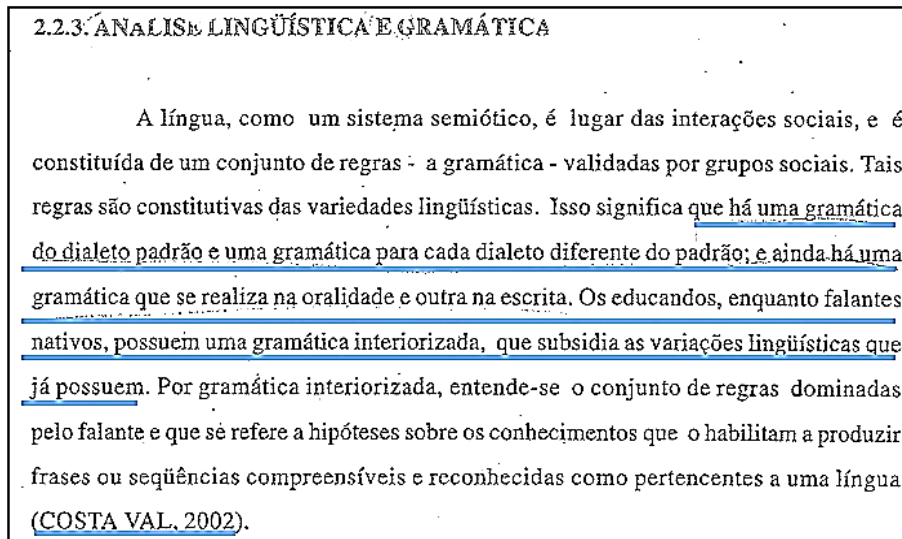


Figura 1. RCEM-PB, p. 53.

Como podemos ver, o texto segue os padrões acadêmicos de citação, apresentando ao final do trecho, entre parênteses, a fonte inspiradora ou que fora parafreseada. Esse tipo de citação tem por objetivo tanto dar credibilidade ao autor do texto em tela quanto suscitar a continuidade da leitura, a partir da recuperação da fonte. Comum aos textos acadêmicos, esse recurso pode tornar o documento parametrizador um texto com pouca legibilidade para o professor que não está na academia, porque esse tipo de citação pode significar pouca transformação da fonte de referência. Nesse exemplo, esse comprometimento da legibilidade parece ser ainda acentuado pelo uso da terceira pessoa do singular e com partícula reflexiva, que é um recurso linguístico de distanciamento entre o autor e o leitor.

Essa articulação entre a divulgação do saber – no caso a AL – e a sugestão de busca por referências nos parece construir uma identidade de professor-leitor nos documentos, cuja definição tomamos das considerações de Nóbrega (2008). De acordo com essa autora, podemos crer que tanto a paráfrase quanto a citação direta a pesquisadores acadêmicos pressupõem um

professor-leitor em um lugar de desatualização didática e essa menção faz crer ao leitor que o saber veio de outra fonte – noosfera – , que é tacitamente tida como importante.

Dando continuidade à análise de dados, vemos que se por um lado há citações nos moldes acadêmicos, por outro, conforme anunciamos, há o apagamento de um importante autor da divulgação da AL na sala de aula, que é Geraldí. Nesse caso, mais que um apagamento, vemos um deslocamento de autoria, que passa de uma pessoa física, um pesquisador, para uma pessoa jurídica, o Estado, sendo este representado, através de três outros documentos: o PCNLP, o PCN+ (BRASIL 2002), e a própria OCEM, aqui analisada. O primeiro desses documentos é colocado como o proponente de um dos princípios essenciais à realização da AL, conforme podemos visualizar no destaque da figura 2 relativa à menção das atividades de linguagem:

É condição indispensável para a prática efetiva de análise e reflexão lingüística a observação de dois tipos de atividades sobre a língua e seu funcionamento - epilingüísticas e metalingüísticas -, como recomendam os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental (1998).

Quadro 1 - Atividades epilingüísticas e metalingüísticas

Atividades epilingüísticas	Atividades metalingüísticas
As atividades epilingüísticas tomam os próprios recursos expressivos como seu objeto e uso em função das atividades lingüísticas em que o usuário está engajado, ou seja, há uma suspensão do tratamento do tema (da atividade lingüística) a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando. Dentre tais atividades, destacam-se as ações de planejar, monitorar e reelaborar enunciados orais e escritos. Essa prática de análise busca possibilitar aos educandos refletir acerca de suas produções e de sua adequação às situações enunciativas, sejam de natureza oral, sejam de natureza escrita.	Já as atividades metalingüísticas envolvem o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se fala sobre a língua e seu funcionamento, construindo explicações para os fenômenos característicos das práticas lingüístico-enunciativas. Pode-se inserir nesse grupo ações como construção de conceitos e classificação.

Figura 2. RCEM-PB, p. 56.

A figura 02, acima apresentada, foi retirada da subseção “2.2.3. Análise linguística e gramática” do RCEM-PB que propõe um referencial teórico sobre um trabalho articulado entre gramática e AL, com algumas sugestões metodológicas.

Como podemos perceber no texto que antecede o quadro, os autores indicam que as atividades epilinguísticas devem anteceder as metalinguísticas, atribuindo a fonte dessa orientação basilar do trabalho de AL ao PCNLP. Citar um autor é rememorar ou enfatizar a produção acadêmica por ele realizada e, como já mencionamos, sugerir a leitura do texto de referência. No caso em pauta, referenda-se a leitura de um documento parametrizador do ensino fundamental, que na mesma proporção que reforça o aspecto solidário entre os vários documentos parametrizadores do ensino fundamental e do médio distancia os professores da fonte primária de proposição do conceito e da metodologia de trabalho com a AL – o livro *O texto na sala de aula* – e demais publicações do mesmo autor que se seguiram a essa. Ao prefaciá-la, Geraldi menciona que os artigos ali produzidos são fruto de experiências de professores em suas práticas escolares, nas quais as atividades de reflexão (as epilinguísticas) são a etapa inicial do processo de ensino, antecedendo as metalinguísticas.

Citar o PCNLP como fonte de orientação didática para a definição de atividades epilinguísticas e metalinguísticas significa realizar uma escolha política, uma forma de despersonalização autor de referência e de dissimetização do saber, conforme prevê a teoria de Chevalard. Nessa etapa da TD, mesmo que se mantenha o nome e conceito do campo científico de referência, há a perda de autoridade sobre o saber.

Ao escolher o PCNLP como fonte de referência, revela-se a reprodução do controle simbólico, através do que Bernstein (1996) define por classificação e enquadramento fortes. No dado aqui apresentado, entendemos que há uma classificação forte pois se expressa o distanciamento, através do apagamento da fonte, entre o que é proposto no documento parametrizador e o campo de referência, ou seja, o texto produzido por Geraldi; assim aquilo que foi selecionado é intencionalmente considerado relevante pelos agentes didatizadores.

Em paralelo, de acordo com o conceito de enquadramento, verificamos que, este, no RCEM-PB, caracteriza-se também como forte, pois, como se trata de documento dirigido ao professor para (re)orientar as práticas pedagógicas, fica estabelecido, pela caracterização de desatualização didática, suposta e tacitamente imputada ao docente, que o transmissor (o Estado) é o único regulador do conteúdo. Portanto, referenciar os PCNLP (produzido pelo

sistema federal de ensino, ou seja, por agentes didatizadores) como propositores do conceito e da metodologia reflexiva vinculada à AL é demonstrar que a instância MEC, ao selecionar, condensar e reelaborar os saberes que julga necessários, controla o que deve ser exposto, de acordo com seus interesses que se tornam, possivelmente, interesses comuns dos professores-leitores, inclusive daqueles que ainda defendiam um ensino tradicional.

Sabemos também que a natureza do documento enquanto um currículo potencialmente aberto, pois se denomina Referenciais Curriculares, não se caracteriza como um documento a ser implementado, mas se apresenta como uma sugestão/orientação/ proposição que busca se aproximar de um caráter pedagógico, de um “dizer-como-fazer” para alcançar o objetivo de melhoria na educação. Essa condição dá ao professor a possibilidade de segui-lo ou não.

Porém, tanto o PCNLP, quanto a OCEM, já reeditada em função de outras publicações para o EM (PCN, PCN+ e a primeira OCEM de 2004⁷), ao serem organizados pelo governo federal, têm, num primeiro momento, uma “força de lei” sobre a Nação, pois servem como norteadores da (re)organização do ensino que supostamente estava desarticulado, defasado, atrasado. E essa força também é assumida pelos documentos estaduais, tanto porque são produzidos a partir dos nacionais como pelo fato de serem também os primeiros documentos surgidos nesse contexto de atualização do ensino.

Embora o documento sugira que o professor-leitor está desatualizado, entendemos que esse é um estado, característico da fase de sobreposição de paradigmas, e não uma condição definitiva. Assim, mencionar a fonte de referência, nos termos de Chevallard, ou o campo de produção intelectual como define Bernstein, é indicar ao professor-leitor a fonte de referência, para compreensão e atualização, e por consequência, a ampliação da autonomia didática. Nessa perspectiva, tem relevo a ideia de que para atingir tal autonomia o professor precisa passar por uma atualização teórica e metodológica para que seja possível articulá-la à prática. O documento reforça, então, uma habilidade muito apreciada num âmbito de uma política Neoliberal que é a autonomia, no caso autonomia didática.

Nessa proposta política, a autonomia caracteriza-se pela mínima responsabilidade do Estado, que transfere do global para o local a “possibilidade” de serem feitas as escolhas necessárias dentre aquilo que está sendo por ele proposto, a fim de que o projeto seja executado

⁷ Ver nas referências Brasil, 2004.

a contento em função das realidades locais e das exigências globais. Ou seja, dentro do que é possível na escola a partir do que o Estado diz que pode e deve ser feito.

Alcançar essa autonomia didática exigirá do professor-leitor a participação em formações continuadas, a busca por outras leituras, além das realizadas para planejamento das atividades docentes diárias. Infelizmente, sabemos que a prática docente tem exigido cada vez mais do professor e lhe proporcionado cada vez menos condições para que ela se efetive a contento. Ainda que o Estado assuma e direcione a atualização didática, poucos profissionais conseguirão alcançá-la; será preciso o professor reconheça o lugar e a identidade que lhe estão sendo imputados e faça um grande esforço para reconstruí-los.

Prosseguindo com a análise da dimensão política da Transposição didática, manifesta pelo apagamento da fonte primária de referência sobre a proposta da AL, vemos que a despersonalização nos dados analisados mostra-se também através da atribuição de uma autoria coletiva aos documentos parametrizadores do ensino. No caso, os agentes didatizadores são os autores do documentos. Ambas as funções são indissociadas e as identidades mantidas no anonimato na apresentação dos documentos, como se pode ver a seguir nas figuras 3 e 4:

A elaboração das reflexões que o Ministério da Educação traz aos professores iniciou em 2004. Desde então, definiu-se um encaminhamento de trabalho que garantisse a articulação de representações da universidade, das Secretarias Estaduais de Educação e dos professores para alcançar uma produção final que respondesse a necessidades reais da relação de ensino e aprendizagem.

Figura 3. OCEM, 2006, Seção “Apresentação”, p. 08.

Para discussão e construção desses Referenciais, foi constituído um grupo multidisciplinar de profissionais representantes da escola pública estadual de ensino médio, por região de ensino e por disciplina, e de profissionais representantes do ensino público de nível superior – Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Universidade Federal da Paraíba - UFPB e Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. O trabalho desenvolveu-se por meio de seis seminários regionais, para discussão dos princípios norteadores da proposta; de oficinas para produção de material; e de reuniões para avaliação, planejamento e revisão dos textos, tendo em vista o alcance de um produto final que contemplasse necessidades reais de ensino e de aprendizagem de cada disciplina do currículo.

Figura 4. RCEM-PB, 2007, seção “Carta ao professor”, p. 11.

Conforme visualizamos nas figuras, retiradas das seções Apresentação e Carta Ao Professor, do OCEM e do RCEM-PB, respectivamente, para a elaboração de ambos os documentos, houve a organização de equipes compostas por profissionais de distintos níveis. Embora constituídas por diferentes agentes - professores, pesquisadores, gestores, editores -, a representação de autoria do trabalho final é da Secretaria de Educação, nacional e estadual, respectivamente.

Essa menção às equipes expressa que o documento foi elaborado por especialistas para atender, supostamente, às demandas da sala de aula observadas pelo governo. Na figura 03, mencionam-se representantes do contexto acadêmico e do governo, mas também professores que contribuíram descrevendo suas realidades e apontando as necessidades locais. Na figura 04, tanto há a indicação de representantes do ensino superior como professores da escola pública. Essa informação sugere romper com a classificação e enquadramento fortes, vistos anteriormente, quando da indicação do apagamento, pois a produção do discurso pedagógico oficial, sendo realizada por representantes dessas diversas esferas – escola pública, universidade e secretaria de ensino - sugere uma espécie de negociação do conhecimento que será recontextualizado/transposto para os documentos, o que caracteriza que o poder e controle são compartilhados, redefinindo-os, então, com a classificação e enquadramento fracos quanto à elaboração do documento.

Além desses elaboradores e de certa negociação/compartilhamento entre eles, os documentos contam ainda com a participação de consultores - leitores críticos ou revisores – que, em geral, são especialistas aos quais cabe a palavra final, como se pudemos verificar nos dois documentos e demonstramos a seguir:

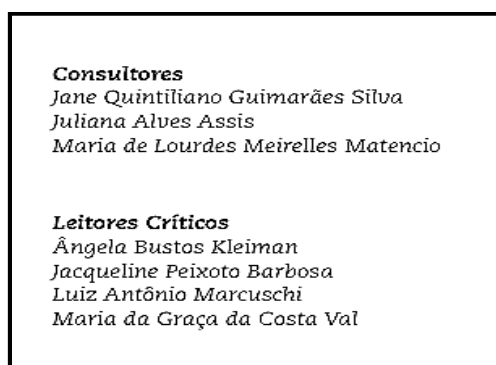
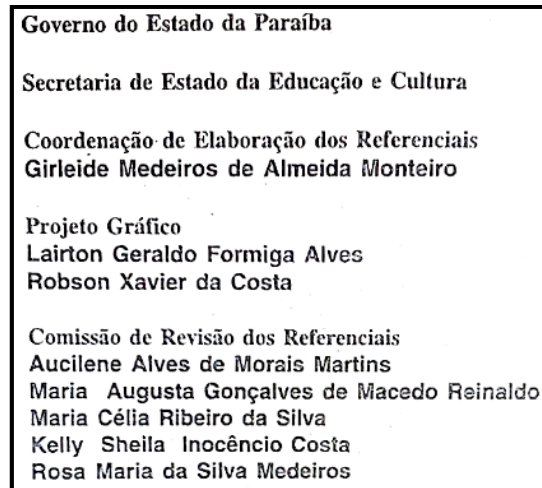


Figura 5. OCEM, 2006, p.16.

Na figura 5, temos a lista dos consultores e leitores críticos da OCEM, todos eles pesquisadores da área dos estudos linguísticos, segundo pode ser contactado em pesquisa na Plataforma Lattes/CNPq⁸. Todos com larga experiência no ensino de língua materna, representantes de uma tradição interacionista de ensino.

No documento estadual, observa-se a lista dos integrantes da comissão de revisão, conforme apresentamos na figura 6, a seguir:



Governo do Estado da Paraíba
Secretaria de Estado da Educação e Cultura
Coordenação de Elaboração dos Referenciais Girleide Medeiros de Almeida Monteiro
Projeto Gráfico Lairton Geraldo Formiga Alves Robson Xavier da Costa
Comissão de Revisão dos Referenciais Aucilene Alves de Moraes Martins Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo Maria Célia Ribeiro da Silva Kelly Sheila Inocência Costa Rosa Maria da Silva Medeiros

Figura 6. RCEM-PB, 2007, p.06

Grande parte dos revisores listados na figura têm seu currículo *lattes* facilmente rastreado, o que nos possibilitou verificar que também são pesquisadores na área de ensino de língua e de literatura vinculados a universidades públicas do estado que encomendou o documento. Isto reforça a relação indissociada entre TD e política educacional, no sentido de que às autoridades cabe tanto a tarefa de didatizar quanto a de realizar a vigilância epistemológica, pois, os atores das esferas governamentais são chamados a compor as comissões que operacionalizam a Transposição didática e recontextualizam os saberes. Não obstante essas comissões sejam integradas também por professores, a palavra final é dada por docentes do ensino superior, pesquisadores e especialistas que são os revisores, consultores e leitores críticos, numa demonstração de que os currículos, mesmo os “abertos” como as Orientações e Referenciais, são artefatos produzidos por especialistas.

Assim sendo, compreendemos que em ambos os documentos há a presença do recurso de apagamento do autor da proposta, seja porque Geraldini não é citado seja porque há citação de

⁸ Consultado em 24 de abril de 2015.

vários outros autores que trabalharam com o tema. Entendemos que o distanciamento do autor e do conceito proposto é uma etapa do processo de Transposição didática (ato de despersonalização), inclusive por ser um novo saber, reconstruído nos moldes de quem assume sua autoria.

Como dissemos, na OCEM, a didatização da AL não faz referência a autores da esfera acadêmico-científica, nem mesmo da esfera escolar; o documento assume, assim, a autoria do que é proposto. Nesse sentido, torna-se aparentemente um documento mais autoral do que o RCEM-PB, no qual há menção de autores do campo especializado, como também há a indicação de outros documentos do Estado, o PCNLP e a própria OCEM, quando trata das atividades epilinguísticas e metalinguísticas.

Desse modo, temos, de um lado, um documento autoral e, de outro, outro um documento solidário, não só por citar fontes acadêmicas, mas ter como referência outros documentos parametrizadores do ensino, o que parece ser natural em se pensando em documentos de uma mesma de atuação política.

Portanto, compreendemos que a despersonalização, através dos recursos do apagamento da fonte primária e da pulverização das fontes de referência é parte de um processo de didatização, cuja dimensão política vem à tona, conforme que procuramos sistematizar a seguir:

Quadro 1. Sistematização de evidências da despersonalização como operação política

PRINCÍPIOS de AL SEGUNDO GERALDI	
A AL deve basear-se na concepção interacionista da linguagem, materializada através de enunciados em textos;	
A AL assume um processo baseado no eixo da reflexão, no qual as atividades epilinguísticas devem anteceder a metalinguísticas, caracterizando um método indutivo.	
Transposição Didática da AL para documentos parametrizadores	
Processo utilizado: despersonalização	
Recursos: Apagamento e Pulverização	
EVIDÊNCIAS NA OCEM	EVIDÊNCIAS NO RCEM-PB
Despersonalização dos conceitos expostos, pois não há citação de pesquisadores da área de língua portuguesa;	Despersonalização às avessas, pois não há citação a Geraldí, mas há a citação a outros pesquisadores com publicações fundamentadas nesse autor;
	Autoria da proposta de AL atribuída a documento nacional representativo de um marco divisor de paradigmas de ensino, que é um produto histórico e político - o PCNLP.
Aspectos comuns:	
Princípios metodológicos da proposta de AL;	
A exaltação do Estado como proponente da proposta da AL;	

Fonte: Lino de Araújo e Sousa, 2015.

Assim, conforme visualizamos no quadro 1, os documentos analisados apresentam roteiros diferentes de didatização. A OCEM apresenta a AL completamente despersonalizada, assume a autoria do que propõe e não faz uso citação a pesquisadores ou especialistas, muito menos ao PCNLP para legitimar a proposta veiculada. O RCEM-PB faz uma despersonalização através da pulverização de fontes, pois utiliza a citação clássica de textos acadêmicos, referindo-se com certa frequência a pesquisadores da área, filiados ao eixo reflexivo do ensino de língua, conforme nota 3, cujas publicações são posteriores as duas principais obras de Geraldi [1984 (2006) e 1991 (2003)] sobre o tema e nelas estão baseadas, exceto a do pesquisador estrangeiro.

Dessa forma, os dados revelam um aspecto particular que pode contribuir para a revisão das teorias aqui apresentadas. A despersonalização do saber de referência sobre AL dá-se tanto pelo apagamento quanto pela pulverização. Na OCEM o processo se dá de forma absoluta, isto é, sem nenhuma referência. Já no RCEM-PB dá-se através da citação de vários autores, entre eles o próprio Estado, levando o professor-leitor a não ter certeza de quem orchestra o concerto de vozes sobre o tema. Nesse sentido, entedemos que o pulverizado é também despersonalizado.

Portanto, conforme a teoria de Chevallard, a despersonalização aparece no estudo em tela como caracterizadora da transformação do saber. Tal processo pode ser visto à luz da Recontextualização Didática como um processo político uma vez que há o enquadramento fraco (controle), pela não citação de um dado autor e a citação de vários outros, seus continuadores. Ao mesmo tempo em que há uma classificação forte (poder), dado que a proposta da AL é referida como tributária de outros documentos parametrizadores PCNLP, PCN+ e OCEM e de vários outros autores. Nesse sentido, (re)apresentá-la é fortalecer o poder sobre um dado conteúdo, conceito e metodologia selecionados pelo Estado, cujos documentos são solidários entre si.

5. Considerações finais

O objetivo deste artigo foi o de demonstrar a dimensão política dos processos de Transposição e de Recontextualização didática do conceito e da proposta metodológica do ensino de AL. O trabalho parte do princípio de que essa dimensão é intrínseca a esse processo e nos dados analisados expressa-se a partir do recurso apagamento da fonte primária de referência sobre o tema e da citação de várias fontes secundárias baseadas nessa primeira.

Esse recurso remonta ao processo de despersonalização próprio da TD, conforme previsto por Chevallard. Os dados levaram-nos a identificar uma despersonalização pulverizada, no sentido de que ao mesmo tempo que a fonte primária não é referida fontes secundárias o são, dentre essas documentos do Estado. Essa despersonalização parece implicar em dois aspectos. O primeiro está relacionado a necessidade de legitimação do documento estadual num nível de ensino em que documentos federais anteriores não tinham se firmado (BRASIL 2000, 2002 e 2004). Assim, a construção mais próxima de um texto acadêmico, permeado de referências, parece ter sido a alternativa encontrada para tal. O segundo aspecto foi que denominamos de documento solidário por fazer referência explícita aos PCNLP, ao PCN+ e a OCEM. As referências a esses outros documentos são tanto um recurso de argumentação por autoridade como um recurso de expressão de uma similitude, (re)apresentando conceitos já postos. Isso se mostra, por exemplo, na referência ao PCNLP ao tratar das atividades epilinguísticas e metalinguísticas, como também no início da subseção sobre produção, referir-se a OCEM para elucidar atividades possíveis.

O processo de despersonalização nos documentos analisados resulta no que denominamos anteriormente de enquadramento fraco e classificação forte. Essa correlação de forças leva ao que entendemos como uma exaltação do Estado, que é colocado como um instrumentalizador didático-pedagógico, pois, selecionou, organizou e divulgou aspectos sobre o conceito e o método adequados a um ensino reflexivo de língua, materializados nas publicações do PCNLP, PCN+. Dizer isto com as categorias da teoria de Bernstein significa que o Estado selecionou, simplificou, condensou e reelaborou o saber sobre ensino de língua. Essa condição de instrumentalizador é marcada, linguisticamente, através da menção a essas publicações oficiais, cujas propostas já foram executadas, avaliadas e publicadas, ou seja, estão nesses novos documentos – OCEM e RCEM-PB – porque já se revelaram positivas e por eles são legitimadas; exaltam, assim, o trabalho do Estado.

Isto posto, podemos concluir que a dimensão política de um processo de Transposição didática parece ir além do uso de um recurso de apagamento. Conforme procuramos demonstrar não é apenas pelo que foi apagado, mas pelo que ficou inscrito (ainda que pulverizado) que essa dimensão se revela constitutiva da TD e influenciadora das outras duas dimensões – a pedagógica e a linguística.

Referências bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação e cultura. Secretaria de educação básica. **Parâmetros curriculares para o ensino médio**. Brasília: MEC/SEB. 2000. (Linguagens: códigos e suas tecnologias). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 20 março 2014.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: MEC/SEB. 2004. (Linguagens:códigos e suas tecnologias). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/02Linguagens.pdf>. Acesso em 20 agosto 2015.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação básica. **Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1**. Brasília: MEC/SEB. 2006. (Linguagens:códigos e suas tecnologias).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **PCN+ ensino médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. (Linguagens: códigos e suas tecnologias).

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: dez 2014.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique**. Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991. 126 p.

GERALDI, J. W. *et al.* (orgs.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, [1984]2006. 136 p.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1991]2003. 288 p.

_____. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: ALB & Mercado de Letras, 1996. 150 p.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos. Pedro & João, Editores. 2010. 208 p.

LAPERRIÈRE, A. Os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos. POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: vozes, 2012. p. 410 – 436.

LE GOFF, J. Documento-monumento. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão (*et al.*). 4. ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997, p. 525 – 539.

LEITE, M. S. **Recontextualização e Transposição Didática**: Introdução à Leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard. São Paulo: JUNQUEIRA & MARIN, 2007. 96 p.

MAINARDES, J.; STREMELE, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, n. 22, v. 11, p. 01 – 24. 2010. Disponível em <http://periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/575/580>. Acesso em 10 maio 2014.

MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: *festischriff*** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. 288p.

MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. 280p.

MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. 248 p.

NÓBREGA, G. S. **Manual do professor de língua portuguesa: da caracterização do gênero à leitura dos professores**. Campina Grande, 2008. 227 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2008. Disponível em <http://www.ual.ufcg.edu.br/posle/index.php/Disserta%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: ago 2015.

PARAÍBA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Referenciais curriculares para o ensino médio do estado da Paraíba**. João Pessoa: SEC, 2006.

PETITJEAN, A. Importância e limites da noção de Transposição didática para o ensino do francês. **Fórum Lingüístico**. Tradução de: Ana Paula Guedes (Universidade Estadual de Maringá - UEM) e Zélia Anita Viviani (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC), n. 02, v. 05, p. 83 – 116, jul/ dez. 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/10805/11032>.

RAFAEL, E. L. **Construção dos conceitos de texto e coesão textual: da linguística à sala de aula**. São Paulo, 2001. 219 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2001. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000219369>. Acesso em: mar 2014.

SANTOS, E. C. dos. **O processo de Transposição didática no jornal e na escola**. Campina Grande, 2009. 227p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2009. Disponível em <http://www.ual.ufcg.edu.br/posle/index.php/Disserta%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: ago 2015.

SOUSA, I. G. da S. **Do advento à proposta: Transposição didática da análise linguística em documentos parametrizadores do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em linguística Aplicada). Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2015.

Bibliografia

BERNSTEIN, B. **Class, codes and control: The structuring of the pedagogic discourse**. London: Routledge, 1990. **crossref** <http://dx.doi.org/10.4324/9780203011263>

_____. **Class, codes and control: theoretical studies towards Sociology of Language**. London: Routledge & Kegan Paul, 1971. **crossref** <http://dx.doi.org/10.4324/9780203014035>

_____. **Class, codes and control: theoretical studies towards Sociology of Language**. London: Routledge & Kegan Paul, 1973.

_____. **Class, codes and control: toward a theory of educational transmissions**. London: Routledge & Kegan Paul, 1975. **crossref** <http://dx.doi.org/10.4324/9780203011430>

_____. **Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

_____. **Pedagogy, Symbolic control and identity: theory, research and critic**. London: Rowman and Littlefield, 2000.

BUIN, E. A gramática a serviço do desenvolvimento da escrita. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 1, p. 155-171. 2004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982004000100009&script=sci_arttext. Acesso em 10 novembro 2014.

COSTA VAL, M. das G. A Gramática do texto, no texto. **Revista de Estudos Lingüísticos**, Belo Horizonte, n. 02, v. 10, p.107-133, julho/dezembro. 2002. Disponível em <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2339>. Acesso em 20 fevereiro 2013.

RUIZ, E. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2001. 247 p.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2003. 245 p.

Artigo recebido em: 31.08.2015

Artigo aprovado em: 14.12.2015

Livro didático de português: encadeamentos dialógicos para uma política linguística implícita

Portuguese textbook: dialogic threads to an implicit language policy

Ester Maria de Figueiredo Souza^{*}
Dayana Junqueira Ayres^{**}

RESUMO: Esse estudo aborda como objeto de investigação científica o livro didático de português explorando-o como um gênero discursivo, a partir do enfoque da teoria dialógica da linguagem. Processa-se a análise desse objeto por meio das noções de dialogismo e réplica dos estudos bakhtinianos em uma obra selecionada para compor o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2012 e 2015, a fim de identificar os encadeamentos discursivos de constituição de sentidos na avaliação dessa obra. Situa-se o PNLD, como uma política linguística implícita e o livro didático de português como um elo de expressão dessa política, visto que o PNLD convoca sujeitos sociais para o processo de avaliação do projeto editorial e discursivo da obra. Nesse artigo, de modo singular, verificamos que o PNLD, como uma política linguística implícita, cumpre um papel basilar no que se refere ao ensino de língua portuguesa, visto que é um objeto de ensino que impacta o processo de interação verbal e as atividades da aula de português.

PALAVRAS-CHAVE: Dialogismo. Gênero do discurso. Livro didático. Política linguística implícita.

ABSTRACT: This study discusses about the Portuguese textbook as a scientific object, exploring it as a discursive genre, from the dialogical theory of language viewpoint. The analyze of this object proceeds through the dialogic notions and the Bakhtin studies replica in a chosen selected work to compose the National Textbook Program - PNLD 2012 and 2015, in order to identify the discursive chain of meaning constitution in the evaluation of the referred work. The PNLD lies as an implicit language policy and the Portuguese textbook as an expression link of this policy, since the PNLD calls for social subjects for the evaluation process of the discursive and editorial design of the work. In this article, in a unique way, we find that the PNLD, as an implicit language policy, has a fundamental role with regarding to the Portuguese language teaching, as it is a teaching tool that impacts the process of verbal interaction and the activities of Portuguese class.

KEYWORDS: Dialogism. Educational book. Genres of discourse. Implicit language policy.

1. Introdução

O Livro Didático de Português, doravante LDP, pode ser analisado por divergentes correntes teóricas, dentre elas: a corrente que o analisa como suporte, ou seja, um material organizador do trabalho pedagógico (cf. MARCUSCHI, 2008) e a corrente que o considera um gênero discursivo (cf. BUNZEN, 2005; SOUZA e VIANA, 2011; TEIXEIRA e SOUZA, 2012).

^{*} Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: emfsouza@gmail.com

^{**} Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: dayana.ayres@hotmail.com

Filiamos a essa última concepção e avançamos na sua exploração quanto à diversidade de gêneros que o constitui, análise de aspectos cronotópicos e dialógicos sob o aporte da teoria bakhtiniana e o seu uso para o ensino de língua portuguesa na dinâmica de interação da aula. Conforme Bunzen (2005, p. 26), “[...] a defesa de tal posicionamento deve-se, principalmente, ao fato de considerarmos o conceito de gênero do discurso de base sócio-histórica e discursiva”. Ou seja, o livro didático é visto como “uma forma/modo de interação verbal criado no âmbito de determinada esferas da atividade humana, constituídas sócio-historicamente e que reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das suas esferas de origem e circulação” (id., *ibid.*, p.27).

Um dos pontos que nos faz admitir o LDP como um gênero discurso tem a ver com a função dos autores de livros didáticos, eles são os que produzem o enunciado, no sentido bakhtiniano do termo, para uma determinada geração; enunciados estes, “cuja função social é re(a)presentar para cada geração de professores e estudantes o que é oficialmente reconhecido, autorizado como forma de conhecimento sobre a língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem” (id.,*ibid.*,p.11). Compreende-se, que os autores dos livros didáticos se juntam com outros agentes envolvidos no processo de edição para selecionar/negociar determinados objetos de ensino, elaborar os capítulos e apresentar conhecimentos sobre a língua materna e modos de construir o saber coletivamente.

Este artigo, problematiza as contribuições do estudo das políticas linguísticas implícitas, na e para a produção de enunciados do livro didático; pois admitimos que o Livro Didático de Português – LDP é produzido juntamente com o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, através do elo dialógico, a fim de revozear ideologias e diretrizes oficiais de ensino.

Para tanto, selecionamos uma coleção de livros didáticos dos que foram submetidos à avaliação do PNLD 2012 e 2015 e identificamos os elos dialógicos estabelecidos entre os autores da coleção selecionada e dos autores do PNLD no Guia-2015, em relação as críticas realizadas pelo PNLD na avaliação trienal do Guia-2012. Trazemos, assim, a concepção de atitudes responsivas postulada pelo Círculo de Bakhtin e a importância do livro didático, enquanto gênero discursivo, para as aulas de língua materna.

2. O enfoque bakhtiniano e as políticas linguísticas

Se por um lado observamos o crescimento de pesquisas sobre o livro didático, por outro vemos a necessidade de ampliar a sua interpretação como objeto cultural e gênero discursivo

sob o viés da abordagem dialógica bakhtiniana, visto a primazia de sua exploração como objeto histórico e manual de ensino. Bunzen (2005) mostra que embora o livro didático tenha sido tomado como objeto de estudo de várias pesquisas, desde a década de 60, estas têm enfoque de cunho avaliativo, pois ao traçar o perfil metodológico e epistemológico desses trabalhos, observou-se que eles, normalmente, apresentam caráter avaliativo, procuram avaliar os objetos de ensino, os aspectos gráficos e metodológicos e os conteúdos ideológicos veiculados nos livros didáticos; além disso, muitos trabalhos traziam e ainda trazem a hipótese de que o LD é a “muleta” do professor, ou seja, de que são os materiais didáticos que direcionam as aulas dos professores de língua materna, desconsiderando, assim, toda a complexidade da produção desse objeto cultural.

O uso que o professor faz do livro didático em sala de aula impacta na dinâmica da própria aula ao se considerar que a mobilização de saberes escolarizados sobre a língua portuguesa e suas práticas de ensino de leitura, escrita e análise linguística, bem como o ensino de literatura brasileira. Chama atenção fato de que a maioria dos cursos de licenciatura de língua materna constrói o fio condutor da interação entre o currículo sugerido para a série e sua organização de acordo com as propostas do livro didático. Quando as propostas de ensino são centradas no livro didático, ou seja, quando esse objeto é o condutor das aulas de língua materna, salienta Matencio (1994) que

[...] as possibilidades para o trabalho realizado em sala de aula são reduzidas. Ou seja, o conjunto de subsídios que o professor procura fornecer para que o aluno adquira novos conhecimentos deriva das expansões que o livro didático possibilita: o professor é quase um repetidor do que está no livro (p.98).

Sobre isso, Verceze e Silvino (2008) acrescentam que o livro didático não deve ser considerado como única fonte de conhecimento e que cabe ao professor conscientizar-se da necessidade de um trabalho diversificado e para isso buscar materiais e informações que complementem e enriqueçam o trabalho proposto pelo autor do livro.

Estudiosos da Linguística Aplicada, tais como Bunzen (2005), Souza e Viana (2011) e Teixeira e Souza (2012), apropriando-se de bases teóricas do Círculo de Bakhtin, promovem retomadas epistemológicas e metodológicas, ao apresentarem a noção de gêneros do discurso no interior do livro didático, buscando desvendar a intercalação, dialogia e processos de autoria no interior do objeto, bem como as relações dialógicas de seu uso e aplicação na sala de aula. Assim, requer-se uma abordagem interdisciplinar, visto o deslocamento desse objeto do âmbito

das ciências da educação, para o campo metateórico do discurso, da linguística aplicada e dos estudos bakhtinianos.

No específico das contribuições bakhtinianas, a compreensão da língua como processo de interação verbal e existência de duas forças que regem a vida da linguagem: a) forças de unificação e da centralização das ideologias verbais (forças centrípetas da língua) e b) das forças de descentralização (forças centrífugas da língua), respaldam nossa interpretação do livro didático como instrumento de política linguística implícita. De acordo com Bakhtin (2002), a visão de unidade linguística hegemônica decorre dos processos históricos da unificação e da centralização linguística. A língua única é abstrata e se opõe à produção discursiva, à diversidade, ou seja:

A estratificação interna de uma língua nacional em dialetos sociais, maneirismos de grupos, jargões profissionais, linguagens de gêneros, fala das gerações, das idades, das tendências, das autoridades, dos círculos e das modas passageiras, das linguagens de certos dias e mesmo de certas horas. (BAKHTIN, 2002, p.74)

E, ainda, na co-autoria com Volochínov, argumenta-se que o sentido das palavras é determinado pelo seu contexto e que

A língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino. Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos linguísticos enquanto fatos vivos e em evolução (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p. 112).

O livro didático adota as regras do padrão linguístico oficial, com a organização textual e discursiva eleita como mais próxima da gramática normativa. Nesse cenário de disputa entre o ensinado e o praticado nas situações de ensino e aprendizagem de língua, na heterogeneidade de cultura e valores da sala de aula, a língua está viva e, portanto, sujeita a incorporar e absorver outros estilos, pois o plurilinguismo e a estratificação social se insere e aprofunda na interação verbal. Portanto, forças centrípetas e centrífugas disputam esse espaço nas práticas discursivas, nos enunciados e interações entre os sujeitos, pois deles se alimentam e se constituem, mesmo tendo o livro didático a intenção de unificar esse cenário de disputa, visto que colabora para os processos de centralização da língua e o seu uso na sala de aula repercute na descentralização. Assim, intercalam-se vozes oficiais do que deve ser ensinado e aprendido, com as enunciações

da cultura que também é da língua, pois segue um padrão do sistema (forças centrípetas) e, ao mesmo tempo, revela-se como polifônico às forças centrífugas.

Corroboramos, assim, a relevância do referencial bakhtiniano, no âmago de sua apresentação do conflito de forças em disputa para criar e produzir enunciados concretos, para reafirmar que no cerne da Linguística Aplicada encontram-se possibilidades de des(re)velar de que modo o livro didático de português assenta ideologias que impactam definir padrões metodológicos de ensino de língua e como um apoio às transformações propostas pelos documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais. Na prática pedagógica, é necessário que o docente compreenda quais as concepções de linguagem assumidas pelo material didático escolhido a fim de verificar se estas são as mais adequadas para o ensino de língua materna.

No esteio de conceber o LDP como um objeto cultural que absorve relações dialógicas na sua feitura e circulação, ao apresentar a temática das relações dialógicas Bakhtin (2011) se posiciona acerca da dimensão sócio comunicativa de um sistema linguístico. Essa reflexão bakhtiniana expõe, para a investigação sobre usos do livro didático, bem como para a análise da interação verbal e, a necessidade do reconhecimento de que a língua não é aprisionada em estrutura, mas vive, absorvendo e provocando mudanças, na prática viva da enunciação. Assim,

Contudo, não se deve pensar essa realidade sumamente multifacetada que tudo abrange possa ser objeto apenas de uma ciência – a linguística – e ser interpretada apenas por métodos linguísticos [...]. A linguística estuda apenas as relações entre os elementos no interior do sistema da língua, mas não as relações entre os enunciados e nem as relações dos enunciados com a realidade e com a pessoa falante (o autor). [...] O linguista se habituou a perceber tudo em contexto fechado único (no sistema da língua ou no texto linguisticamente interpretado, não correlacionado dialogicamente com o outro, com o texto não responsivo) e como linguista ele evidentemente está com a razão (BAKHTIN, 2011, p. 323-326).

No livro *As políticas linguísticas*, escrito por Calvet (2007), o prefácio de autoria de Oliveira (2007) destaca que:

Faz pouco tempo que o termo ‘política linguística’ está circulando de maneira minimamente sistemática no Brasil, contrariamente ao que ocorre em vários outros países andinos. Na metade da década de 1980, por exemplo, fui aluno de um bacharelado em lingüística em uma importante universidade brasileira, com várias áreas de estudo, e não tive nenhum contato com o termo ou a disciplina (OLIVEIRA, 2007, p. 7).

Tomaremos por base a obra de Calvet (2007), para uma breve compreensão da noção de política linguística, doravante PoL. E também o estudo realizado por Tormena (2007) que traz contribuições de Klinkenberg a respeito da diferenciação terminológica da Política Linguística Implícita e da Política Linguística Explícita.

De acordo com Calvet (2007) uma ação planejada sobre a língua nos remete ao esquema em que se considera uma situação sociolinguística inicial, denominada S1, que ao ser analisada e tida como insatisfatória realiza-se uma projeção daquilo que pretende ser alcançado, denominado S2. A política linguística, portanto, está no campo da diferenciação entre os limites de S1 e S2 e o planejamento linguístico é o modo como se passará de um para o outro, ou seja, de S1 para S2.

Política linguística e planejamento linguístico são dois aspectos indissociáveis. Uma política sem o planejamento é ineficiente; e um planejamento sem uma política que o antecede tende a fracassar. “A partir do momento em que um Estado se preocupa em administrar sua situação linguística, apresenta-se o problema de saber de que meios ele dispõe para isso.” (CALVET, 2007, p.61). Klinkenberg (2005) *apud* Tormena (2007, p.20) propõe a divisão entre política explícita e implícita. Para o autor, a política linguística explícita tem como foco a língua e a intenção de modificar, firmar ou bani-la, através de uma ação explícita do Estado, apresentada pelos documentos legais, tais como constituição, leis, decretos, resoluções etc.

Na PoL Implícita, por sua vez, a língua integra a política, mas não é o objeto central e nem o objetivo final da mesma. A PoL Implícita visa expor e/ou firmar uma língua e intervir no seu status. Por exemplo, os programas, parâmetros, orientações e recomendações etc, são utilizados como modo de orientar o trabalho e o currículo do professor e sempre carregam a concepção de ensino de língua materna, que são transmitidos ao público alvo (TORMENA, 2007, p.21).

Considerando a relevância do livro didático para as práticas do ensino de língua materna na escola, trataremos o PNLD como uma política linguística implícita. Alguns pontos favorecem ao PNLD como PoL Implícita, segundo Tormena (2007) o primeiro deles é a formalidade normativa conquistada que o torna quase que uma política de Estado; e segundo, o livro didático é o material majoritário no âmbito da sala de aula e a política do PNLD corrobora para isso.

Moita-Lopes (2003), qualifica o uso do LDP, ao constatar que:

O LDP, por seu papel de destaque nas salas de aula da maioria, senão da totalidade de nossas escolas públicas, se pautado em uma realidade explicitada de forma crítica, múltipla, onde não existam verdades absolutas, mas inúmeras interpretações, uma realidade, onde haja discussões sobre o que parece natural, sobre o que parece óbvio, e também sobre o que muitas vezes é apagado, camuflado como as “outras variedades” da língua presentes nos diversos gêneros textuais que circulam diariamente para leitura e escrita, poderá vir a se constituir um instrumento que ajudará a “dissolver” o que está “congelado na tradição da homogeneidade” (MOITA-LOPES, 2003, p. 19).

Os aspectos ideológicos do LDP são ressaltados por Batista e Rojo (2003) quanto aos objetivos de uniformizar e preservar o canône literário e linguístico da língua nacional.

[...] em todos os domínios de ensino de língua materna nos quais os livros são avaliados, há o privilégio da norma culta, língua padrão, língua escrita, gêneros e contextos de circulação pertencentes à cultura da escrita (jornalísticos, literários e de divulgação científica, sobretudo; portanto urbanos e, no caso brasileiro, sulistas). Na abordagem de leitura dos textos são priorizados o trabalho temático e estrutural ou formal sobre estes, ficando as abordagens discursivas ou a réplica ativa em segundo plano. A prioridade para a norma e a forma também é vista nos trabalhos de reflexão sobre a língua, pautados na gramática normativa e baseados nas formas cultas da língua padrão, nunca explorando diferentes variedades sociais ou geográficas da língua efetivamente em uso. Mesmo a presença de propostas de interações orais, devidas às indicações oficiais (PCN) de que o oral formal público deva ser tomado como objeto de ensino, passa ao largo do contraste seja entre as formas orais – em sua variedade e heterogeneidade – e as formas escritas em língua padrão, seja entre as diferentes variedades do oral em si (BATISTA; ROJO, 2003, p. 19-20).

Dentro da concepção de linguagem que assumimos e orienta este estudo, os aspectos éticos da linguagem, como ação humana que afeta as relações sociais, inserem a dimensão da responsividade do autor do livro didático quando da apresentação da avaliação do livro pelo grupo de especialistas do Ministério da Educação, publicado no Guia de livros didáticos. Assim podemos reconhecer e extrair quais vozes são replicantes, quando do percurso de seleção do livro didático adotado pelas instituições de ensino.

Na filiação dos estudos bakhtinianos, ao explorar o encadeamento dialógico entre livro didático/autor/política linguística, ressaltamos que a compreensão de um discurso/enunciado/palavra é sempre acompanhada da atitude responsiva ativa de seu enunciatador, com concordância ou discordância. O próprio enunciatador é respondente da ininterrupta cadeia enunciativa, validando, assim, o princípio dialógico e a presença do outro em alteridades, configurando-se a compreensão responsiva ativa, em que o reconhecimento de

si se dá pelo reconhecimento do outro. Ressaltamos, assim, esse aspecto da escrita bakhtiniana, a réplica e responsividade dos enunciados, da palavra em produção concreta de interação para extrair essas vozes. Pois, segundo Bakhtin (2011)

A obra, como a réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores; ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva de um dado campo da cultura. A obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva; como a réplica do diálogo, está vinculada a outras obras – enunciados: com aquelas às quais ela responde, e com aquelas que lhe respondem; ao mesmo tempo, à semelhança da réplica do diálogo, ela está separada daquelas pelos limites absolutos da alternância dos sujeitos do discurso (BAKHTIN, 2011, p. 279).

O processo de seleção dos livros didáticos envolvem questões de ordem orçamentária, logística e ao PNLD é destinado recursos do tesouro nacional. Envolve, ainda, a intermediação com os sistemas de ensino, quando da indicação das obras a serem financiadas. Nesse contexto, insurgem réplicas do diálogo social como respostas e contrapalavras ao discurso institucional. Necessário, se faz, considerar os encadeamentos dialógicos que se estabelece na avaliação da obra.

3. Contrapalavras dos autores de um livro didático em relação ao Guia-PNLD

Bunzen (2011) resenha sobre o surgimento e ascensão da disciplina e, em uma perspectiva histórica, atenta que as práticas escolares absorvem movimentos dialógicos, os quais são por ele denominados de permanência, rupturas, deslocamentos, sedimentação, tensão e escolhas curriculares. Pensamos que o livro didático de português é um elemento que se presentifica no agir docente e, por isso, impacta nesses movimentos e na seleção de saberes a serem escolarizados, visto que a disciplina, a partir do PNLD, cliva um modo de agir docente que apresenta uma reconfiguração de objetos de ensino e aspectos metodológicos sob a orientação do livro didático de português.

O *Guia de livros didáticos* PNLD tem por objetivo auxiliar os educadores das redes públicas de ensino na escolha do livro didático – ferramenta didático-pedagógica fundamental para as aulas, não somente de língua materna, mas de todas áreas. O *Guia de livros didáticos* resenha todas as coleções didáticas aprovadas pelo processo avaliatório oficial do PNLD.

Ao adotar uma determinada coleção de livro didático de português os educadores deverão questionar-se “Qual livro de português, quero adotar?”, “Quem são os meus interlocutores?”, “O livro escolhido cumpre o papel do ensino de língua materna?”. Isso fará com que a escolha ocorra de modo criterioso e garantida, o mais próximo possível, uma prática de ensino-aprendizagem significativa e inovadora.

Tomamos por base o legado deixado por Bakhtin e Volochínov (2009) para fundamentar a atitude responsiva do autor do livro didático na obra do ano 2015 em resposta a valoração apresentada no Guia-2012. Bakhtin e Volochínov (2009, p.99) resolvem o problema da linguagem afirmando que a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da(s) enunciação (ções) e abdicam veementemente da concepção dos atos de compreensão como ato passivo que exclui de antemão e por princípio qualquer réplica e a instauração da interação verbal em dialogia: “[...] esse tipo de compreensão, que exclui de antemão qualquer resposta, nada tem a ver com a compreensão da linguagem. Essa última confunde-se com uma tomada de posição ativa a propósito do que é dito e compreendido” (BAKHTIN;VOLOCHÍNOV, 2009, p.102).

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda a comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (id., ibd., p.127).

Assim, esse artigo compreende a noção de diálogo como um acontecimento entre sujeitos

Diálogo e enunciado são, assim, dois conceitos interdependentes. O enunciado de um sujeito apresenta-se de maneira acabada permitindo/provocando, como resposta, o enunciado do outro; a réplica, no entanto, é apenas relativamente acabada, parte que é da temporalidade mais extensa, de uma diálogo social mas amplo e dinâmico (MARCHEZAN, 2014, p.117).

Não apenas o diálogo cotidiano é considerado, por nós, como interação, mas também outros diálogos devem ser considerados: quaisquer tipo de reação do eu em relação ao outro, em tempo ou espaço distinto, caracteriza a dialogia proposta pelo Círculo de Bakhtin em quase todos seus textos.

Selecionamos, no *Guia de livros didáticos* PNLD -2012 e 2015, um livro didático aprovado pela seleção oficial do PNLD – Língua Portuguesa: Linguagem e Interação, coleção organizada em três volumes e produzidas por Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior – descrevemos a análise valorativa realizada pelo Guia-2012 acerca da coleção e comparamos a análise realizada no *Guia de livros didáticos* PNLD 2015. Desse modo identificamos os elos dialógicos construídos entre os autores da coleção em relação à avaliação realizada pelo Guia-2012, vale salientar a importância do diálogo entre estes interlocutores (autores do LD e Guia-2012), pois

[...] na produção do LDP são replicadas as sugestões dos documentos oficiais e as orientações teórico-metodológicas e editoriais da avaliação oficial dos LDP (...). Nesse processo, está envolvido também um movimento de (re)construção e de (re)significação de determinados objetos que estão, muitas vezes, numa arena de lutas e conflitos sociais e políticos, perpassados pelos fios ideológicos de seus agentes de produção (TEIXEIRA, 2011, p. 6).

As palavras do *Guia de livros didáticos* PNLD -2012 em relação ao seu outro, o livro didático em análise, discursiviza sobre a visão geral da coleção a partir de seis aspectos básicos: leitura, literatura, produção escrita, oralidade, conhecimentos linguísticos e manual do professor. No quesito leitura o *Guia de livros didáticos* PNLD-2012 afirma que tal ensino é favorecido através de uma coletânea de textos verbais e não verbais da esferas literária e jornalística (BRASIL, 2011, p.27).

A avaliação do *Guia de livros didáticos* PNLD-2015 ressalta diferentes gêneros e esferas que colaboram significativamente para a formação do leitor e levam em consideração o contexto da produção e a função social dos gêneros, suas características composicionais e linguísticas (BRASIL, 2014). Enquanto que segundo análise do *Guia de livros didáticos* PNLD-2012 o livro didático analisado apresentou apenas um trabalho centrado nas esferas literárias e jornalísticas, no *Guia de livros didáticos* PNLD -2015 o mesmo trata de diversas esferas e gêneros discursivos.

Em relação ao ensino de literatura, mudanças significativas foram perceptíveis entre o *Guia de livros didáticos* PNLD -2012 e o *Guia de livros didáticos* PNLD -2015. No primeiro, explicita-se que o trabalho com a literatura está focado na representatividade dos autores; já no segundo, que há expansão e melhoria dos textos, que apresentam informações sobre o contexto histórico em que as obras foram produzidas, as características do período literário e conceitos relativos à teoria (BRASIL, 2014, p.38).

As atividades de escrita e os diferentes letramentos ganharam destaque no Guia-2012 e no Guia 2015 esse padrão foi mantido. No tocante à oralidade, assim como o ensino de literatura, houve expansão e melhoria dos conteúdos: no *Guia de livros didáticos PNLD -2012* pontua-se que os diálogos orais e escritos se efetivam através do gênero entrevista e que este é adequado para as situações comunicativas diversas (PNLD, 2011, p.27); já no *Guia de livros didáticos PNLD -2015*, esse trabalho se materializa em variados gêneros que se apresentam nos 12 capítulos de cada volume da coleção, ou seja, aumenta-se a variedade dos gêneros discursivos orais e as possibilidades de estratégias de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2014, p.38).

Em relação aos aspectos relacionados aos conhecimentos linguísticos, na coleção analisada são tratados de modo genérico pelo *Guia de livros didáticos PNLD -2012*, onde se diz, apenas, que os fatos linguísticos selecionados são relevantes para o desenvolvimento da competência dos alunos (PNLD, 2011, p.27). Enquanto que na avaliação do *Guia de livros didáticos PNLD -2015* afirma-se que a coleção aborda aspectos textuais e discursivos dos gêneros em estudo e o estudo gramatical dos mesmos (BRASIL, 2014, p.38).

No último eixo abordado, manual do professor, o Guia-2012 colocou, apenas, que este apresenta contribuições para a formação docente, através de textos teóricos e sugestões (PNLD, 2011, p.27). Na avaliação do *Guia de livros didáticos PNLD -2015*, em relação a coleção, afirma-se que esta sofreu mudanças significativas, pois apresenta “respostas às atividades propostas no livro aluno, traz orientações específicas para a condução da proposta pedagógica da coleção, fundamentos teórico-metodológicos do ensino de (...) e sugestões de leitura para o professor.” (BRASIL, 2014, p.38).

Ao comparar as palavras enunciadas no Guia-2015, sobre o mesmo material didático, com as enunciadas no - *Guia de livros didáticos PNLD 2012*, verificou-se mudanças significativas. Apreendeu-se que essas mudanças se deram não apenas por conta do fator espaço-tempo, mas sim pelo fato de os autores do livro didático em questão expressarem suas contrapalavras, que são evidenciadas na avaliação feita pelo Guia-2015 e diferem das enunciadas na avaliação realizada no Guia-2012.

Por contrapalavras entende-se, em uma perspectiva bakhtiniana do termo, os enunciados que respondem ao nosso interlocutor. Ou seja, são as respostas formuladas a partir da relação com a alteridade em meio a compreensão ativa e responsiva.

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2011, p.271).

As contrapalavras dos autores do livro didático se materializam na atitude responsiva de compreender as palavras do *Guia de livros didáticos PNLD -2012* e responderem através das melhorias executadas frente aos aspectos apontados como pontos fracos. Através das enunciações realizadas no *Guia de livros didáticos PNLD -2015* sobre o livro didático em análise, verificou-se que o enunciados sofreram modificações em relação ao *Guia de livros didáticos PNLD -2012*. Vejamos no quadro 1, suscitantemente, os pontos fracos apontados no Guia-2012 e o comparemos em relação aos pontos fracos apresentados no Guia-2015:

QUADRO ESQUEMÁTICO	
Pontos fortes	A abordagem dos conhecimentos linguísticos por destacar as dimensões textual e discursiva da língua.
Pontos fracos	Ausência de textos teóricos sobre a produção de literatura no Manual do Professor.
Destaque	Articulação entre os eixos de ensino, favorecida por projetos didáticos ao final de cada unidade.
Programação do ensino	A coleção prevê uma unidade por bimestre.
Manual do Professor	As respostas e os comentários às atividades aparecem logo após as perguntas, na parte que reproduz o Livro do Aluno, facilitando a consulta pelo professor.

Figura 1. Avaliação do Guia-2012 da Coleção Língua Portuguesa: Linguagem e Interação.

FONTE: Avaliação do Guia de Livros Didáticos PNLD 2012.

Vê-se na figura 1, que a avaliação realizada pelo Guia-2012 apresenta como pontos fracos questões relacionadas ao ensino de literatura, em que se afirma o livro carece de textos teóricos sobre a produção de literatura e que o manual do professor também necessita de melhorias. Já no Guia-2015 vemos que houve mudanças na produção do livro didático; inferese, portanto, que as mudanças ocorridas foram benéficas e contribuíram para o melhoramento da coleção (figura 2).

QUADRO ESQUEMÁTICO

Pontos fortes	Abordagem dos aspectos textuais e discursivos no eixo dos conhecimentos linguísticos.
Pontos fracos	Primazia da informação histórica em relação à de cunho estético. Estudo das correntes históricas da literatura, sem considerar as particularidades locais de cada movimento literário.
Destaque	A diversidade e a qualidade da coletânea, com textos do período literário em estudo e da contemporaneidade, articulados pelo tema.
Programação do ensino	Previsão de uma unidade por bimestre.
Manual do Professor	Apresenta orientações pertinentes ao trabalho desenvolvido no livro do aluno.

Figura 2. Avaliação do Guia-2015 da Coleção Língua Portuguesa: Língua e Interação.
 FONTE: Avaliação do Guia de Livros Didáticos PNLD 2015.

Na avaliação do - *Guia de livros didáticos* PNLD 2015, o ensino de literatura progrediu significativamente; agora, apresenta os textos teóricos das correntes literárias, mas necessita de evitar a primazia do cunho histórico sobre o cunho estético e, também, valorizar as particularidades de cada corrente literária.

O manual do professor, por sua vez, mediante a valoração do Guia-2012 parece ter alcançado, ante a avaliação realizada pelo - *Guia de livros didáticos* PNLD 2015, grande progresso. Antes, foi descrito como esse manual estava disposto (respostas e comentários às atividades após as perguntas) na coleção; após a atitude responsiva dos autores do livro didático, verificou-se que a valoração do Guia-2015 sofreu alterações; agora, consta que o manual do professor apresenta orientações pertinentes ao trabalho desenvolvido pelo professor.

Em uma perspectiva discursiva, portanto, inclusa de historicidade e cultura, o livro didático de português é mais do que uma reunião de textos e recurso pedagógico, pois, a entrada do livro didático no itinerário de ensino e escolarização dos sujeitos impacta na organização do ensino, na seleção de autores e textos a serem explorados, na elaboração de exercícios em formatos de competências e habilidades a serem trabalhadas na sala de aula, para satisfazer necessidades de ensino e aprendizagem adequadas ao currículo em curso. Assim, há interesses que se conflituam até a entrada do livro na sala de aula da disciplina língua portuguesa, em função do percurso de planejamento de inscrição de obras a serem selecionadas até a avaliação

e adoção pelas escolas. Tudo isso envolve decisão de organismos de governo, editoras, professores e alunos (BUNZEN, 2007).

Ante a abordagem deste estudo, cabe ao professor ter a consciência de que o livro didático como objeto cultura revozeia ideologias que modalizam os objetos de ensino e, conofrme o foco deste estudo, o ensino de língua portuguesa expõe uma singularidade, pois, utilizamos da língua para expor a língua, em seu funcionamentenquanto estrutura e prática discursiva.

4. Considerações Finais

Este texto é desdobramento de pesquisa em curso, sabemos, portanto, que muito ainda poderia ser dito, como escrita científica. Partimos da indicação de tratar da necessidade de fenômenos sociais, como políticas linguísticas, sob o enfoque da dialogia entre livro didático/programas oficiais/autor, como resultantes de uma prática que encadeia sujeitos engajados em situações discursivas marcadas por papéis heterogêneos na cadeia de circulação discursiva.

Afirmamos que é importante verticalizar a análise de práticas educativas suportadas no referencial das concepção bakhtiniana de dialogia e autoria, vez que as ações na esfera escolar absorvem diretrizes historicamente constituídas de valores e crenças em relação aos usos de artefatos culturais, como o livro didático.

Em diálogo com Moita-Lopes (2003), continuamos a afirmar que o livro didático, sendo assumido como um gênero do discurso pelos professores, visto a sua expressão de diversidade de textos, materialidades discursivas, composição histórica e intercalada de enunciados, sendo abordado como objeto cultural nos cursos de formação de professores e analisado no interior das políticas linguísticas tende a qualificar o ensino de língua materna. Essa nossa posição é crítica à aplicação do uso como instrumento organizador do ensino, vez que o papel centralizador e estruturador do currículo escolar, não raras vezes, se resume à sequência didática dos conteúdos listados pelos livros didáticos.

A formação de professores, assentada na perspectiva de uma educação linguística inclui reflexões sobre a elaboração, implementação, programas e projetos estruturantes da política linguística pode auxiliar na tomada de decisão para o planejamento de ensino, provocando a criação de “projetos de dizer” que auxiliem a organização do ensino e aprendizagem de língua portuguesa, fixando a compreensão de que o livro didático, como um objeto falante do discurso

oficial, privilegia a seleção de textos e exploração de práticas de ensino que confluem para preservar a ordem linguística.

Houve preocupação dos autores dos LD em melhorar as questões colocadas como pontos fracos pelas resenhas do Guia 2012 no Guia 2015. Assim, vemos a importância das sugestões dos documentos oficiais através das políticas linguísticas implícitas para o ensino de Língua Portuguesa, pois é através das réplicas às sugestões do Guia/PNLD que os autores de LD produzem um objeto cultural de acordo com as propostas teóricas-didáticas-pedagógicas previstas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais instituídas para o ensino de língua portuguesa. Nesse artigo, de modo singular, verificamos que o PNLD, como uma política linguística implícita, tem um papel basilar no que se refere ao ensino-aprendizagem de línguas, visto que o livro didático é uma presença ativa nos cenários discursivos da aula de português.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. 5ª. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra 6ª.ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M./ VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13ª.ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BATISTA, A. A. G. ; ROJO, R. (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Portuguesa**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

_____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: Língua Portuguesa**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BUNZEN, C. dos S. **Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso**. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual de Campinas. – Campinas, SP: [s.n.], 2005.

_____. Reapresentação de objetos de ensino em livros didáticos de língua portuguesa: um estudo exploratório. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. 228 p.

_____. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba. PR. N. 34, V. 11. p. 885-911, set./dez. 2011 Disponível em : <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=5670&dd99=view&dd98=pb>

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. Trad. Isabel de Oliveira Duarte; Jonas Tenfen; Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. IN: BRAIT, B. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 2.ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 173-186.

MATENCIO, M. L. M. O uso do material didático: referência ou condução? IN: **Leitura, produção de textos e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. – Campinas, SP: Mercado das Letras – Editora Autores Associados, 1994. p.96-98.

MOITA-LOPES, L. P. Socioconstrucionismo: discurso e identidade social. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Discursos de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. p. 13-38

OLIVEIRA, G. M. (2007). Prefácio. In: CALVET, L-J. **As políticas linguísticas**. Trad. Isabel de Oliveira Duarte; Jonas Tenfen; Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, pp. 7-10, 2007.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de Línguas. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo (Org). **Linguística Aplicada na modernidade recente** São Paulo: Parábola, 2013.

SOUZA, E. M. F. & VIANA, L. D. C. **Livro didático como gênero do discurso complexo**. Anais do SILEL. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

TEIXEIRA, A. L. S. A transposição didática e os processo de edição de livro didático de língua portuguesa: um estudo de caso. **Anais do VI SIGET**, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – UFRN, 2011.

TEIXEIRA, A. de F. B. e SOUZA, E. M. de F. **O livro didático como gênero discursivo**: um “intervalo” para análise do projeto literário. Fólio – Revista de Letras, Vitória da Conquista. v.4,n.1., p.251-268. Jan/jun 2012.

TORMENA, T. A. **Política Linguística Implícita na virada do século XXI** – O Programa Nacional do Livro Didático. /Dissertação. Universidade de Brasília: Instituto de Letras. Brasília, 2007.

VERCEZE, R. M. A. N; SILVINO, E. F. M. **O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-Mirim.** Práxis Educacional, v.4, n.4. Vitória da Conquista, Jan./Jun 2008. p.83-102.

Artigo recebido em: 11.07.2015

Artigo aprovado em: 26.10.2015

Domínios de Língua@gem