

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PROLING

**A TRADIÇÃO DISCURSIVA LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS:
MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS AO LONGO DOS SÉCULOS XX
E XXI**

LUCIENE MARIA PATRIOTA

João Pessoa – PB

2011

LUCIENE MARIA PATRIOTA

**A TRADIÇÃO DISCURSIVA LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS:
MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS AO LONGO DOS SÉCULOS XX
E XXI**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do CCHLA/UEPB, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística, na área de concentração Teoria e Análise Linguística.

Orientadora: Prof^a Doutora Maria Cristina de Assis

João Pessoa – PB
2011

P314t Patriota, Luciene Maria.

A tradição discursiva livro didático de português: mudanças e permanências ao longo dos séculos XX e XXI / Luciene Maria Patriota.-- João Pessoa, 2011.

218f. : il.

Orientadora: Maria Cristina de Assis

Tese (Doutorado) – UFPB/PROLING

1. Linguística. 2. Linguística – teoria e análise. 3. Livro didático de português. 4. Tradição discursiva. 5. Linguística histórica.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

LUCIENE MARIA PATRIOTA

**A TRADIÇÃO DISCURSIVA LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS:
MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS AO LONGO DOS SÉCULOS XX
E XXI**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do CCHLA/UEPB, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística, na área de concentração Teoria e Análise Linguística.

Orientadora: Prof^a Doutora Maria Cristina de Assis

Aprovada em: ____/____/____

Comissão Examinadora

Prof^a Dr^a Maria Cristina de Assis
Universidade Federal da Paraíba – UFPB (Orientadora-Presidente)

Prof^o Dr^o Marlos de Barros Pessoa - UFPE (examinador)

Prof^a Dr^a Maria Angélica de Oliveira – UFCG (examinadora)

Prof^a Dr^a Maria Ester Vieira de Souza – UFPB (examinadora)

Prof^a Dr^a Evangelina Maria Brito de Faria – UFPB (examinadora)

AGRADECIMENTOS

- Antes de tudo, agradeço a Deus, autor e consumidor da minha fé, que mais uma vez revelou-se fiel e soberano em minha vida, renovando minhas forças diariamente, suprimindo todas as minhas necessidades, colocando em meu caminho as pessoas certas, nos lugares certos, na hora certa, tudo para cumprir Seu propósito em minha vida. Cada ideia, cada linha escrita, cada inspiração e direção vieram de Ti, Pai Amado, e fizeram desse sonho algo concreto. Recebe meu amor em forma de gratidão!! A Ti toda honra!!!

- À Cristina, minha orientadora. Obrigada pelo carinho, amizade e orientações que foram essenciais para a concretização desse sonho. Vi em você um presente de Deus, que nos uniu para tornar esse projeto possível.

- À minha família amada: meus pais, meus irmãos, minhas cunhadas, minhas sobrinhas queridas. Agradeço pelas orações, pelo incentivo, pela ajuda financeira, pela presença constante, cada um me ajudando da forma que podia. Nosso esforço conjunto foi recompensado por nosso querido Deus!!

- Aos examinadores Marlos, Angélica, Ester e Evangelina. As contribuições de vocês foram essenciais para melhorar os resultados dessa pesquisa.

- A todos os professores do Proling que dividiram seus conhecimentos conosco, tornando nossos projetos de pesquisa algo concreto e realizável.

- Aos queridos companheiros de jornada das disciplinas obrigatórias. Muitos ficarão para sempre na condição de amigos, pois criamos laços que foram além das discussões teóricas e interesses acadêmicos.

- À coordenação e secretaria do Proling pela cordialidade e boa vontade em nos atender sempre que necessário.

- Agradeço, enfim, pelas orações de amigos e irmãos em Cristo que fizeram do meu sonho alvo de intercessões fiéis que me sustentaram e inspiraram no decorrer desse projeto. Obrigada a todos de forma especial!!

- À CAPES agradeço pela bolsa de doutorado concedida para realização dessa pesquisa.

“Tem certas coisas que a gente só aprende e ensina com a história”.
(GUEDES, 2009)

RESUMO

Muitos têm sido os olhares lançados sobre o Livro Didático de Português, o olhar pedagógico, político, econômico, que prescrevem, criticam ou denunciam. Diante disso, esse estudo se propôs realizar um olhar sócio-histórico sobre esses livros com o intuito muito mais de entendê-los, do que criticá-los ou avaliá-los, tendo como objetivo geral mostrar o livro didático de português como uma tradição discursiva diretamente relacionada com o contexto educacional. Para isso, essa pesquisa baseou-se nos estudos das Tradições Discursivas, ramo de estudo da Linguística Histórica que possibilita o resgate da historicidade dos textos, através da observação dos traços de mudança e permanência que caracterizam determinado gênero que concretiza uma tradição discursiva; na História Social da Linguagem, que possibilitou pela união da história da escola, do ensino e do próprio livro didático de português o resgate dos fatos histórico-sociais que contribuíram diretamente para os processos de mudança e permanência dos livros didáticos de português; e nos Estudos Variacionistas relacionados à escola e ao ensino como forma de observar o tratamento dado às variedades linguísticas pelos livros didáticos ao longo dos séculos. O corpus dessa pesquisa compõe-se de cinco livros, a Antologia Nacional, o Livro de Leitura, O Estudo Dirigido de Português, o Português: Linguagens e o Português: Linguagens no século XXI, cronologicamente representantes do período que abarca as primeiras décadas do século XX, até nossos dias atuais e foram submetidos a uma análise descritiva e interpretativa dos seus aspectos estruturais e linguístico-discursivos. Os resultados evidenciaram os traços de mudança e permanência desses livros ao longo dos séculos, traços esses diretamente relacionados aos fatos histórico-sociais ligados à história da escola e do ensino. Esses traços possibilitaram a defesa do livro didático de português como uma tradição discursiva diretamente ligada ao contexto escolar e responsável por organizar os conteúdos autorizados para o ensino de língua materna ao longo dos séculos.

Palavras-chave: História, Livro Didático de Português, Tradição Discursiva

ABSTRACT

Many eyes have been cast on the Textbook of Portuguese, look pedagogical, political, economic, prescribing, criticize or complain. Therefore, this study aimed to conduct a socio-historical look over these books much more in order to understand them, than to criticize them or evaluate them, aiming to show the general textbook of Portuguese as a discursive tradition directly related to the educational context. For this reason, this research was based on studies of discursive traditions, branch of study of historical linguistics that allows the rescue of the historicity of the texts, through the observation of traces of change and permanence that characterize a particular genre that embodies discursive tradition, with names how Coseriu, Östereich, Koch, Kabatek, Schlieben-Lange, Simões, Pessoa, Gomes; in the Social History of Language, which allowed the union of the history of the school's own teaching and textbook rescue of Portuguese historical and social facts who contributed directly to the processes of change and permanence of the textbooks in Portuguese, with readings Mattos e Silva, Souza, Soares, Romanelli, Batista, Bezerra; and Variational Studies to school and teaching as a way to observe the treatment of linguistic varieties for textbooks over the centuries with names like Bagno, Travaglia, Antunes, Dionisio. The corpus of this research consist of five books, the National Anthology, Book Reading, Study Driven Portuguese, Portuguese: Language in the Languages in century XXI, chronologically representatives of the period spanning the first decades of the twentieth century until our present day and underwent a descriptive and interpretive aspects of structural and linguistic-discursive. The results enabled the lifting of traces of change and permanence of these books over the centuries, these traits directly related to socio-historical facts connected with the history of the school and teaching. These traits have enabled the defense of the textbook in Portuguese as a discursive tradition directly linked to the school context and responsible for organizing the content allowed for the teaching of language over the centuries.

Keywords: History, Textbook of Portuguese, Discursive Tradition

RESUMEN

Muchos ojos se han fundido en el Libro de Texto del Portugués, mira pedagógico, político, econômico, prescripción, criticar o quejarse. Por lo tanto, este estudio tuvo como objetivo realizar una mirada sócio-histórica sobre estos libros mucho más con el fin de entender, que para criticar o evaluar ellos, con el objetivo general de mostrar el libro de texto del portugués como una tradición discursiva directamente relacionados con el contexto educativo. Por esta razón, esta investigación se basó en estudios de las tradiciones discursivas, rama de estudio de la lingüística histórica que permite el rescate de la historicidad de los textos, a través de la observación de signos de cambio y permanencia que caracterizan a um gênero em particular que encarna la tradición discursiva, con nombres a coser, Osterreich, Koch, Kabatek, Schlieben-Lange, Simões, Pessoa, Gomes; en la Historia Social del Lenguaje, lo que permito la unión de la historia de la própria enseñanza de la escuela y rescatar a los libros de texto del portugués hechos históricos y sociales que han contribuído directamente a los procesos de cambio y la permanencia de los libros de texto em portugués, con lecturas de Mattos e Silva, Souza, Soares, Batista, Romanelli, Bezerra; y los estudios de variaciones relacionadas con la escuela y la enseñanza como una forma de observar el tratamiento de la variedades lingüística de los libros de texto largo de los siglos con nombres como Bagno, Travaglia, Antunes, Dionisio. El corpus de esta investigación consta de cinco libros, la Antología Nacional, Libro de Lectura, Estudio Impulsado Portugués, Portugués: Lenguaje y las Lenguas em el siglo XXI, los representantes cronológicamente del período que abarca lãs primeras décadas del siglo XX hasta nuestros días y se sometió a um aspectos descriptivos e interpretativos de la estructura lingüística y discursiva. Los resultados permitieron el levantamiento de rastros de cambio y la permanencia de estos libros a lo largo de los siglos, estas características directamente relacionadas con la socio-histórico de los hechos relacionados con la historia de la escuela y la enseñanza. Estas características han permitido a la defensa de los libros de texto de portugués como una tradición discursiva directamente relacionados con el contexto escolar y la responsabilidad de organizar el contenido permitido para la enseñanza de la lengua de los siglos.

Palavras-clave: Historia, los Libros de Texto de Portugués, Tradicion Discursiva

LISTA DE FIGURAS

- Capítulo 04

- FIGURA 01: Capa de Antologia Nacional	98
- FIGURA 02: Índice da Antologia Nacional	100
- FIGURA 03: Mini-biografia de um dos textos da Antologia Nacional	100
- FIGURA 04: Página ilustrativa do interior da Antologia Nacional	101
- FIGURA 05: Capa do Primeiro Livro de Leitura	104
- FIGURA 06: Abertura de uma unidade do Segundo Livro de Leitura	105
- FIGURA 07: Ilustração no interior do Livro de leitura – preto-e-branco	106
- FIGURA 08: Ilustração no interior do Livro de leitura – colorida	107
- FIGURA 09: Exercícios no Primeiro Livro de Leitura	108
- FIGURA 10: Exercícios no Segundo Livro de Leitura	109
- FIGURA 11: Capa do Estudo Dirigido de Português	112
- FIGURA 12: Capa da 13ª edição do Estudo Dirigido de Português	114
- FIGURA 13: Apresentação ao Aluno do Estudo Dirigido de Português	115
- FIGURA 14: Índice do Estudo Dirigido de Português	117
- FIGURA 15: Ilustrações no Estudo Dirigido de Português (4ª edição)	118
- FIGURA 16: Ilustrações no Estudo Dirigido de Português (13ª edição)	119
- FIGURA 17: Capa do Português: Linguagens	123
- FIGURA 18: Apresentação ao Aluno do Português: Linguagens	125
- FIGURA 19: Índice do Português: Linguagens	127
- FIGURA 20: Abertura das unidades do Português: Linguagens	128
- FIGURA 21: Abertura das unidades do Português: Linguagens (cont.)	129
- FIGURA 22: Capa do Linguagens no século XXI	132
- FIGURA 23: Apresentação ao Aluno do Linguagens no século XXI.....	133
- FIGURA 24: Índice do Linguagens no século XXI	135
- FIGURA 25: Ilustrações no Linguagens no século XXI	137
- FIGURA 26: Síntese Gramatical do Linguagens no século XXI	138
- FIGURA 27: Orientações para o uso da Síntese Gramatical	139

LISTA DE QUADROS

- Introdução

- **QUADRO 01:** Demonstrativo dos livros seleccionados para análise 23

- Capítulo 01

- **QUADRO 02:** Níveis do linguístico segundo Coseriu 41
- **QUADRO 03:** Níveis e domínios do linguístico segundo Koch 43
- **QUADRO 04:** Níveis da atividade linguística segundo Schlieben- Lange 46

- Capítulo 04

- **QUADRO 05:** Ciclo de vida do Estudo Dirigido de Português 121
- **QUADRO 06:** Titulação dos LDP ao longo dos séculos 142
- **QUADRO 07:** Demonstrativo das principais mudanças estruturais da TD Livro Didático de Português 145

- Capítulo 05

- **QUADRO 08:** Demonstrativo das unidades de estudo de textos e tópicos Gramaticais do Estudo Dirigido de Português 165

LISTA DE ESQUEMAS

- Capítulo 01

- **ESQUEMA 01:** Esquema das tradições discursivas 45

- Capítulo 03

- **ESQUEMA 02:** Vozes envolvidas na produção dos LDP 93

LISTA DE SIGLAS

TD: Tradição Discursiva

LD: Livro Didático

LDP: Livro Didático de Português

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

GD: Gênero Discursivo

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

SEB: Secretaria de Educação Básica

MEC: Ministério da Educação e Cultura

- SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1: Linguística histórica: dos estudos comparativos às tradições discursivas	27
1.1- Os estudos comparativos	29
1.2- Estudos neogramáticos	30
1.3- Estudos estruturalistas	32
1.4- Estudos gerativistas	35
1.5- Estudos variacionistas	36
1.6- As tradições discursivas	40
CAPÍTULO 2: Escola, ensino e livro didático – uma história entrecruzada	56
3.1- Dimensão visual-tipográfica	57
3.2- Dimensão linguístico-discursiva	65
CAPÍTULO 3: O livro didático como uma tradição discursiva - uma proposta de análise	87
CAPÍTULO 4: A tradição discursiva livro didático de português em sua dimensão visual-tipográfica – mudanças e permanências	96
4.1- Diagramação: formatos, capas e organização interna	96
4.2- Titulação	140
CAPÍTULO 5: A tradição discursiva livro didático de português em sua dimensão linguístico-discursiva – mudanças e permanências	147
5.1- Concepções de língua na tradição discursiva livro didático de português	148
5.2- O tratamento das variedades linguísticas na tradição discursiva livro didático de português	161

CONSIDERAÇÕES FINAIS	190
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	196
ANEXOS	216

INTRODUÇÃO

- OBJETO DE ESTUDO E OBJETIVOS DA PESQUISA

Como é possível imaginar uma sociedade desvinculada de sua história? Aliás, essa pergunta fica mais bem formulada, a nosso ver, se indagarmos: É possível separar-se sociedade de história? Certamente que a resposta será não! Isso porque é na história que encontramos respostas para explicarmos todo tipo de fenômenos/situações que vivenciamos. O hoje não existe sem o ontem, ambos se complementam.

Da mesma forma, é difícil imaginarmos a separação dos termos **língua**, **sociedade** e **história**. Assim como encontramos nos dados históricos coerência para nossa vida em sociedade, também podemos encontrar na história respostas para todos os fatos linguísticos que se efetivam na sociedade na qual vivemos. Afinal, a relação existente entre língua, sociedade e história sempre existiu.

Tais conceitos estão de tal forma imbricados que é praticamente impossível imaginá-los separados. É através de sua língua que o homem faz sua história acontecer, revela suas aptidões políticas e ideológicas, se faz ouvir, convence ou é convencido, revela seu presente, se faz lembrar e projeta seu futuro. Em todos os seus momentos, de vitórias ou derrota, de dúvidas ou convicções, a língua se faz presente, criando sua história, tornando possível sua sociabilidade (IANNI, 1999; PRETI, 2000b). Como bem se expressou Martin (2003):

A história de uma sociedade, de sua cultura, de suas mentalidades, é indissociável da história de sua língua: a vida social supõe uma língua compartilhada, e esta conserva em si os vestígios da história comum (...) esta ou aquela noção só ganha sentido verdadeiro quando se conhecem as circunstâncias que lhe motivaram a emergência (p. 136;181).

Daí ser a história o fio que conduz a vida em sociedade e também o desenvolvimento da língua no meio social. Sendo assim, consideramos essencial para um estudo cujo foco é a variação, a historicidade da língua e dos textos, definirmos uma concepção de língua que englobe esses aspectos inerentes a todas elas.

Até porque os estudos linguísticos desenvolvidos nas primeiras décadas do século passado – o estruturalismo e o gerativismo – não incluíam em suas análises as questões voltadas à variação. Para essas correntes, a língua era estudada como algo estático, a-histórico, uma estrutura autônoma, independente do contexto e da cultura nas quais ela se manifesta (FIORIN, 2005; XAVIER; CORTEZ, 2005; MUSSALIM; BENTES, 2003; WEEDWOOD, 2002).

Foi somente a partir da década de 60 do século passado, com o advento da Sociolinguística – área de estudo que analisa a língua em seu uso real, considerando nessa análise os aspectos históricos, culturais, sociais envolvidos na produção linguística (CEZÁRIO; VOTRE, 2008) – que a relação língua/sociedade/história ganhou ênfase, com diversas correntes teóricas dando destaque em seus estudos à questão da variação/mudança inerente a todas as línguas, como por exemplo a:

- Sociolinguística – estudo das variações decorrentes de fatores sociais e culturais (CEZÁRIO; VOTRE, 2008; BAGNO, 2007);
- Dialetoлогия – estudo das variações regionais/geográficas (CARDOSO, 2010);
- Estilística – variações individuais – estilo de época, individual (TRAVAGLIA, 1997);
- Linguística Histórica – estudo da mudança linguística, incluindo-se a mudança nos textos, as Tradições Discursivas. Apresenta como vertentes atuais de estudo: a linguística histórica diacrônica, gerativismo histórico, sintaxe histórica, história dos textos, história social da linguagem (MATTOS e SILVA, 2008);
- Filologia – estudo de texto, língua e sociedade, inserindo a edição de textos, preparação de textos para estudo (FARACO, 2005).

Enfim, os estudos voltados para a variação estarão sempre firmados numa concepção de língua essencialmente interativo-dialógica, de natureza sócio-cognitiva e histórica, com características como: heterogeneidade, indeterminação, historicidade, interatividade, sistematicidade, situacionalidade, cognoscibilidade, trazendo, portanto, para foco de discussão noções mantidas

na marginalidade ou pouco discutidas nas análises linguísticas estruturalistas, como: norma, dialeto, variante, sotaque, registro, estilo (MOLLICA, 2007; MARCUSCHI, 2002). Ou seja, uma concepção que traz em si a realidade móvel da língua e que engloba todas as nossas diversas intenções comunicativas no seio da sociedade na qual vivemos.

São questões como as que elencamos acima que há muito tempo têm nos inquietado e levado a pensá-las no interior do nosso sistema educacional, mais precisamente em nossas escolas. Hoje dispomos de um vasto acervo bibliográfico que debate essa relação: escola, variação, ensino, material didático – Mollica, 2007, Pietri, 2007, Correa; Saleh, 2007, Neves, 2006, Faraco, 2004, Guedes, 2004, Gnerre, 2003, Bagno, 2002; 2001, Moura, 2000, Bittencourt, 1997, Leal, 1997, Batista 1991, só para citarmos alguns. E a questão em foco é sempre a mesma: Como a escola tem lidado com a forma de se conceber a língua como interação? No caso específico dos materiais didáticos que circulam na escola, como os livros didáticos de português (doravante LDP) têm lidado com a questão das variedades linguísticas, da interação, das nossas variadas intenções comunicativas?

Das nossas leituras voltadas para essa questão, o que mais nos tem inquietado é o caráter avaliativo dessas discussões – avaliações que consideramos importantes, visto darem o impulso necessário à mudança de práticas errôneas – mas que, a nosso ver, muitas vezes caem no vazio, na crítica pela crítica, gerando, com isso, uma sensação frustrante de se estar sempre “nadando contra a maré” (ROMANELLI, 1999).

Foram essas inquietações que também nos fizeram voltar nosso olhar para a questão do LDP especificamente, afinal ele representa para a escola praticamente seu principal instrumento de transmissão dos conhecimentos em língua materna. Sendo assim, as questões levantadas acima sobre o saber lidar com temas como a concepção de língua como interação e o tratamento das variedades linguísticas também se voltam para esses livros.

Além disso, nossas leituras sobre o LDP nos fizeram perceber que muitos têm sido os olhares lançados a esse objeto nos últimos anos: o olhar pedagógico, o olhar político, o olhar econômico, que prescrevem, criticam ou denunciam. Rojo e Batista (2005) nos apresentam um “estado atual” da investigação no Brasil sobre livros didáticos, tendo como fonte dados coletados

na Plataforma Lattes do CNPq, e os resultados mostram que: “95,5% do total de trabalhos identificados descrevem e analisam o livro didático considerado em si mesmo ou descrevem e analisam diferentes aspectos de suas condições de produção e circulação” (p.22). Isso numa perspectiva de avaliação de variados aspectos desses livros.

Foi a partir daí que começamos a desenvolver a ideia sobre uma pesquisa voltada para os LDP que lançasse sobre eles um olhar de compreensão, ou seja, um olhar que procurasse muito mais entender, do que avaliar/criticar esses livros. Foi nesse ponto que começou nosso “namoro”, por assim dizer, com a Linguística Histórica, mais especificamente os estudos das Tradições Discursivas (doravante TD) e História Social da Linguagem, como caminho possível para o desenvolvimento de uma pesquisa diacrônica com os LDP que procurasse investigar, descrever, para assim, compreender esses livros, sem a preocupação de dizer como eles devem ser. O olhar sócio-histórico de que fala Soares (1996):

O que, entretanto, tem faltado entre nós é um olhar sobre o livro didático que se lance do lugar de uma história do ensino (...), ou seja, um olhar que busque uma perspectiva sócio-histórica do livro didático (...) que permita identificar ou recuperar saberes e competências considerados formadores, em determinado momento, das novas gerações. São as tendências metodológicas que regulam o ensino e a aprendizagem desses saberes em cada momento, a política cultural e social que impõe, em determinada época, uma certa escolarização e não outra, do conhecimento, da ciência, das práticas culturais (p.56).

Ou seja, é encontrar, pelo viés da história, entendimento para os fatos do presente que inquietam, perturbam, fazem questionar, suscitam debates e discussões. Como bem se coloca Soares (2001) em outro estudo, quando diz que as análises históricas possibilitam o encontro de explicações e também compreensões para o presente que se revela insatisfatório. É o passado sendo resgatado como forma de melhor compreendermos o presente e “assim, redefini-lo” (p.32).

Além desse peso da história, em nossa vida em sociedade, interagimos uns com os outros a partir de n-intenções comunicativas, n-interesses comunicativos e, na escola, isso não é diferente. Essas intenções, por sua vez, concretizam-se em textos específicos, ricos em historicidade e, sempre,

sujeitos a novas “roupagens” que objetivam a meta central dos envolvidos na interação: comunicarem-se, fazerem-se entender. É no bojo dessa realidade que entram os estudos das TD, uma de nossas bases teóricas para o desenvolvimento do olhar sócio-histórico sobre os LDP que pretendemos realizar.

Sua contribuição central para a Linguística Histórica foi exatamente possibilitar o resgate da historicidade dos textos, através da observação dos traços de mudança e permanência que caracterizam determinado gênero que concretiza uma TD, para se atingir um determinado fim comunicativo, tendo, para isso, como ponto essencial de análise o contexto social e histórico que possibilita mudanças e permanências nas TD.

Sendo assim, do somatório de nossas principais inquietações – estudar a língua não apenas em seu aspecto imanente, língua pela língua, mas de maneira integrativa, envolvendo também a questão da variação e mudança da língua; envolver nesse estudo a história social da linguagem; e, finalmente, incluir nesse leque de estudos a história dos textos, em especial, do LDP – estabelecemos, assim nossa postura teórica:

- Estudos das Tradições Discursivas, conceito oriundo da Pragmática Alemã, especificamente dentro da Linguística Românica;
- Estudos voltados para a questão da variação linguística;
- História Social da Linguagem a partir da relação entre a escola, o ensino e LDP;

E o nosso objeto de estudo: O Livro Didático de Português, visto numa perspectiva histórica.

A partir daí, acreditamos poder lançar os questionamentos que nortearam nossa pesquisa: **O livro didático de português pode ser considerado uma tradição discursiva própria do ambiente escolar? Se sim, o que caracteriza essa tradição? Quais seus traços de mudança e permanência ao longo dos séculos XX e XXI? Ela admite em seu rol de conteúdos o trabalho com as variedades linguísticas? Nesse caso, quais são exploradas nos LDP ao longo dos séculos?**

Em seu aspecto geral, nossa pesquisa teve o seguinte objetivo: mostrar o livro didático de português como uma Tradição Discursiva diretamente relacionada com o contexto educacional. Especificamente, trabalhamos com os

seguintes objetivos: I) apresentar as mudanças estruturais sofridas pelo LDP ao longo dos séculos XX e XXI; II) verificar as alterações sofridas nas concepções de língua subjacentes aos LDP nesse período de tempo; e III) observar a partir dessas concepções o tratamento dado à questão das variedades linguísticas nos LDP nesse período, assim como verificar os tipos de variação que são explorados neles.

Além dos argumentos já mostrados anteriormente, também justificamos a relevância de nossa pesquisa a partir de outros fatos. Primeiramente, por acreditarmos que hoje é praticamente impossível estudar a língua sem considerá-la como meio de interação entre indivíduos, um conjunto de opções, de usos adaptados às diversas situações comunicativas, sem nenhum julgamento de valor sobre cada uso, visto que todos existem para cumprir um papel específico nas relações interpessoais que envolvem a todos. Diante disso, essa pesquisa se reveste de importância por trazer para foco de discussão um tema ainda cercado de preconceito na sociedade: as variedades linguísticas no âmbito da escola e de seu principal recurso didático, o LDP.

Em segundo lugar, pudemos trabalhar com um objeto diretamente voltado a um interesse pessoal de muitos anos: os estudos voltados à realidade escolar, o ensino e as práticas desenvolvidas em sala de aula. Isso nos permitiu dar continuidade a outros trabalhos realizados no âmbito das variedades linguísticas no meio escolar, (PATRIOTA, 2002; 2006), numa perspectiva nova para nós, que foi nosso atual interesse pela Linguística Histórica e o estudo das Tradições Discursivas como forma de entender, muito mais do que criticar apenas por criticar, as práticas escolares desenvolvidas através de diversos materiais didáticos que circulam no meio escolar, entre eles o LDP.

Finalmente, também pudemos, através do período de tempo por nós estipulado para esse estudo, suscitar alguns elementos de extrema importância para uma análise mais acurada acerca do LDP e o tratamento da variação linguística, como: a constituição do PNLD em 1996 e dos PCN em 1997. A observação das influências sofridas pelos manuais a partir dessas ações oficiais puderam nos mostrar as reais e efetivas mudanças relativas às abordagens da variação linguística nos LDP voltados para o ensino fundamental.

Porém, a maior contribuição dessa pesquisa, a nosso ver, foi podermos traçar um perfil histórico dos LDP evidenciando os fatos históricos que permitiram a entrada das variedades linguísticas neles como objeto de ensino, o que faz com que esse estudo se revista de importância, na medida em que vem preencher uma lacuna no que se refere a estudos diacrônicos voltados aos LDP, como já mostraram Rojo; Batista (2005) e Soares (1996).

- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Metodologicamente, seguimos as seguintes etapas para a realização dessa pesquisa:

1) Primeiramente, definimos nossa pesquisa como sendo do tipo descritivo-interpretativa com vistas a recuperar os fatos históricos que, ao longo do tempo, permitiram/possibilitaram a entrada do trabalho com as variedades linguísticas nos LDP, observando suas mudanças e traços de permanência, somando, assim, o estudo sincrônico e o diacrônico e permitindo, dessa forma, um maior conhecimento/compreensão desse que é o principal recurso didático que circula em nossas escolas.

Optamos pela pesquisa descritiva, pois, como bem nos situam Gil (2002) e Severino (2000), ela é a pesquisa que tem seu interesse voltado a descrever, observar fenômenos, com a meta de explicar esses fenômenos através de interpretações. Já a interpretativa visa a interpretar, tomar uma posição a respeito das ideias analisadas, é ler nas entrelinhas, é forçar um diálogo com vistas a se entender o objeto em análise. O que consideramos como uma das nossas metas: compreender o LDP como uma TD a partir de uma leitura histórica dele.

A junção do caráter interpretativo ao estudo deveu-se ao fato de os estudos descritivos se restringirem, muitas vezes, à mera descrição dos fatos, enquanto que os interpretativos fazem uma análise interpretativa dos dados, extraindo desses possíveis conclusões.

2) Em seguida, estabelecemos o período de tempo a ser observado por nós e, a partir daí, os livros didáticos foco de nossa análise. As escolhas feitas por nós não seguiram nenhum critério especial, apenas serem livros didáticos

representativos das décadas por nós estabelecidas. O quadro 01 traz uma síntese de nossas escolhas.

- QUADRO 01

Demonstrativo dos livros selecionados para análise

PERÍODOS ESTABELECIDOS	LIVROS SELECIONADOS – autor/série/ano
- Primeiras décadas do século XX	- Anthologia Nacional – Fausto Barreto e Carlos de Laet – volume único – 9ª ed. – 1921 - Livro de Leitura – Felisberto de Carvalho – 1º, 2º, 3º livros – 1911
- Década de 1970	- Estudo Dirigido de Português – Reinaldo Mathias Ferreira – 1ª a 4ª série ginásial – 1970
- Década de 1990	- Português: Linguagens – William Cereja e Thereza Magalhães – 5ª a 8ª série – Ensino Fundamental – 1ª ed. – 1998
- Décadas atuais	- Linguagens no século XXI: Língua Portuguesa – Heloisa Takazaki – 5ª a 8ª série – Ensino Fundamental – 2004

A principal justificativa para a escolha desses livros foi, como já frisamos, o critério da representatividade. Para as primeiras décadas escolhemos a **Antologia Nacional** e o **Livro de Leitura**, pois os dois são representativos do caráter dual do nosso ensino que predominou até meados de 1930. Sendo que a Antologia foi representativa nas escolas secundárias e o Livro de Leitura nas escolas primárias. Além disso, os dois apresentam aspectos estruturais bem distintos que achamos interessante abordar em nossa análise.

O **Estudo Dirigido de Português** foi escolhido por representar a consolidação das tendências que observamos nas primeiras décadas do século XX acerca da evolução dos LDP, tanto que muitos autores o denominaram de “o novo livro didático”.

O **Português: Linguagens** foi o escolhido para a década de 1990 por ter representado à época de sua 1ª edição o livro que mais circulou nas escolas já com a perspectiva de língua como interação. O **Linguagens no século XXI** foi escolhido para as décadas atuais por representar um modelo de LDP totalmente voltado para a tendência atual do ensino, baseado no trabalho sistemático com os gêneros textuais.

3) Com relação ao tratamento dos dados, definidos o período de tempo a ser observado por nós e os respectivos livros didáticos a serem analisados, partimos para a definição das dimensões de análise da nossa pesquisa, que ficaram assim delimitadas:

a) Dimensão visual-tipográfica – nessa dimensão observamos as mudanças e permanências da TD Livro Didático de Português no que se refere ao seu formato, capas, diagramação, organização interna e titulação;

b) Dimensão linguístico-discursiva – nessa dimensão não enfatizamos um uso linguístico específico para, a partir daí, verificar suas mudanças e permanências na TD em análise. Optamos por observar as mudanças nas concepções de língua presentes nos livros selecionados e, partindo desses dados, ver como se deu a entrada das variedades linguísticas como objeto de ensino nos LDP e a ênfase dada a esse trabalho a partir das concepções de língua predominante em cada período de análise.

Nesse ponto da pesquisa, revelou-se muito proveitosa a leitura intensa e sistemática dos manuais do professor dessas coleções que conseguimos recuperar, a leitura das Apresentações ao Aluno, a leitura dos comandos dados pelos autores em seus livros, assim como a leitura das próprias atividades dos livros para recuperarmos essas concepções e o próprio “pensamento” dos autores a respeito da questão da variação. Também se mostrou de muita importância para a análise de nossas dimensões a consulta às avaliações dos livros no PNLD, isso com referência aos livros representativos das décadas de 1990 e atuais.

4) De posse dos dados levantados na etapa anterior, partimos para a análise descritiva e interpretativa, de acordo com as dimensões estabelecidas,

para que, através de elementos estruturais e linguístico-discursivos, pudéssemos elencar os traços de permanência e de mudança dos LDP selecionados, no período de tempo estabelecido.

- ORGANIZAÇÃO DA TESE

Toda nossa reflexão teórica e análise dos dados obtidos foram por nós organizados da seguinte forma:

No **primeiro capítulo** apresentamos uma retrospectiva dos estudos históricos, desde os estudos comparativos, passando pelos neogramáticos, o estruturalismo, o gerativismo, os estudos variacionistas, para nos determos, por fim, nos estudos da chamada Tradição Discursiva, sua gênese, traços definidores, definição e utilidade/contribuição para os estudos históricos atuais.

No nosso **segundo capítulo** procuramos traçar a historicidade da TD Livro Didático de Português, partindo das dimensões de análise por nós delineadas, através do entrelaçamento entre a história da escola, do ensino e do próprio livro didático de português.

No **terceiro capítulo** apresentamos a tese de que o LDP pode ser visto como uma Tradição Discursiva através de argumentos que relacionam os LDP aos principais traços definidores de uma TD: a evocação, a repetição, a discursividade e sua latente historicidade.

No **quarto capítulo** apresentamos a TD Livro Didático de Português em sua dimensão visual-tipográfica. Para isso, fizemos um levantamento dos principais traços de mudança e de permanência dessa TD ao longo do tempo no que se refere ao seu formato, capa, organização interna e sua titulação. Todos esses aspectos relacionados à historicidade característica dessa TD levantada no segundo capítulo.

Os traços de mudança e permanência da TD Livro Didático de Português no seu aspecto linguístico-discursivo foi o foco do nosso **quinto capítulo**. Nele fizemos o levantamento das concepções de língua vigente nessa TD ao longo dos séculos por nós analisados e, a partir daí, procuramos observar o tratamento dado às variedades linguísticas nela em cada período de tempo delimitado para essa pesquisa.

Por fim, nossas **considerações finais** retomam nossa meta inicial de traçarmos um olhar sócio-histórico sobre os LDP, a postura teórica por nós

assumida e, em seguida, retomamos pontos essenciais desse percurso histórico, desde os aspectos visual-tipográficos dos livros, até aspectos linguístico-discursivos que foram desenvolvidos em nossa análise. Além disso, lançamos para o futuro questões que o próprio desenvolver dessa pesquisa nos permitiu visualizar, como forma de novos projetos, novos olhares, por assim dizer.

Com isso, esperamos responder aos nossos questionamentos e, principalmente, colaborarmos com o debate que envolve as questões relativas à variação e mudança linguísticas através da historicidade desse que é uma Tradição Discursiva caracteristicamente escolar, o Livro Didático de Português.

CAPÍTULO 1

LINGUÍSTICA HISTÓRICA: DOS ESTUDOS COMPARATIVOS ÀS TRADIÇÕES DISCURSIVAS

Tradicionalmente, a Linguística Histórica é tida como o ramo da linguística que estuda as mudanças ocorridas na estrutura interna das línguas ao longo do tempo, isso de forma sistemática e com fundamentação empírica e teórica (MATTOS E SILVA, 2008; TRASK, 2006; FARACO, 2005; GABAS JR, 2004; HORA, 2004).

Basicamente, essa disciplina que nasceu há, aproximadamente, 200 anos, pode ser dividida em dois grandes períodos:

- a) De 1786 a 1878 – representa o período do nascimento e aprimoramento do chamado método comparativo;
- b) De 1878 até nossos dias atuais – período que marca a “explosão” dos estudos neogramáticos e que evidenciam as duas grandes linhas teóricas que perpassam os estudos históricos até a atualidade: a linha imanentista e a integrativa.

A primeira – imanentista – segue a linha de pensamento herdada dos neogramáticos, dos estruturalistas e gerativistas e estuda os fenômenos de mudança linguística como um fato essencialmente interno, como “um acontecimento que se dá no interior da língua e condicionado unicamente por fatores internos da própria língua” (FARACO, 2005, p.130).

A segunda linha – integrativa – segue o pensamento dos primeiros críticos das ideias neogramáticas, dos primeiros dialetólogos e dos sociolinguístas que veem os processos de mudança como algo que não se desvincula dos fatores sociais e históricos que envolvem a língua, ou seja, a mudança será sempre motivada pela conjugação de fatores internos (próprios da estrutura da língua) e externos (fatos históricos e sociais que influenciam a língua e suas mudanças).

No bojo dessas duas linhas, se delineia todo percurso dessa disciplina, permeado por teorias diversas, muitas vezes bastante antagônicas, mas que

refletem a complexidade desse que é um dos mais fascinantes campos de estudo da linguística: a mudança da língua ao longo do tempo.

Nesse ponto, consideramos relevante e de suma importância ressaltarmos que, apesar de se delimitar o nascimento da Linguística Histórica aos fins do século XVIII, muito antes disso, tem-se conhecimento de estudos que podem ser considerados como precursores dos estudos linguísticos de base científica, visto que a curiosidade dos homens sob o que se refere ao estudo da língua vem de muitos séculos atrás. Entre esses estudos, podemos citar, de acordo com Faraco (2005) e Hora (2004):

- a) Estudos linguísticos dos sábios hindus, século IV a.C.;
- b) Discussões filosóficas dos gregos;
- c) Estudos filológicos dos alexandrinos e suas primeiras gramáticas gregas;
- d) Gramáticas latinas;
- e) Estudos dos filósofos modistas da Idade Média;
- f) Filologia árabe;
- g) As especulações renascentistas sobre a língua mãe de todas as línguas;
- h) A gramática lógica de Port-Royal, no século XVII.

Além desses estudos, torna-se essencial ressaltarmos, nesse percurso, que busca refazer a história da Linguística Histórica, as contribuições dos estudos dos estudos da filologia, entendida por Faraco (2005, p. 131), como “o estudo de textos antigos com o objetivo de estabelecer e fixar sua forma original”. Diversas sociedades que tiveram como documentar sua história através de textos escritos realizaram estudos filológicos, Faraco cita alguns:

- a) Trabalhos dos sábios hindus que procuraram fixar seus textos religiosos desde o século IV a.C.;
- b) Estudos dos alexandrinos com os textos dos poetas antigos; e
- c) Os comentadores árabes para fixar o texto do Corão na Idade Média.

A importância desses estudos para a Linguística Histórica pode ser atestada nas palavras do próprio Faraco (2005), quando diz:

Se não há um vínculo direto e linear entre esses estudos e a linguística histórica que nasce nos fins do século XVIII, há, certamente, um longo processo, entre todas essas investigações, de construção de uma forma específica de refletir sobre as línguas na dimensão de sua variabilidade no tempo (p.131).

Além disso, ainda segundo esse autor, o refinamento dos procedimentos de crítica textual desenvolvidos pelos estudos filológicos foi essencial para a linguística histórica que tem nos textos antigos a fonte central de suas análises.

1.1- OS ESTUDOS COMPARATIVOS

Retomando o fio da história... Podemos afirmar que é nos últimos anos do século XVIII que encontramos o embrião dos estudos históricos, mais especificamente no ano de 1786. Nesse ano, o juiz William Jones divulgou para a Sociedade Asiática de Bengala os resultados de uma pesquisa realizada por ele mostrando as inúmeras semelhanças entre o sânscrito, o latim e o grego.

Segundo Jones, o parentesco apresentado por essas línguas envolvia não apenas as raízes verbais, mas também formas gramaticais tão semelhantes que tornavam impossível a possibilidade de não se perceber um parentesco entre elas. A partir daí, vários outros estudos foram realizados atestando tal ligação entre essas línguas, porém ainda sem nenhum critério de sistematicidade.

Foi somente com Franz Bopp, em 1816, com a publicação do livro “Sobre o sistema de conjugação da língua sânscrita em comparação com o da língua grega, latina, persa e germânica”, que o método comparativo foi consolidado. Nesse livro, Bopp detalha, de forma sistemática, o parentesco entre essas línguas, através de toda morfologia verbal delas. Com isso: “estava criado o método comparativo, procedimento central nos estudos de linguística histórica. É por meio dele que se estabelece o parentesco entre línguas” (FARACO, 2005, p.134).

Na sequência de suas pesquisas, Bopp incluiu em suas análises o lituano, o eslavo, o armênio, o celta e o albanês, inclusão que deu origem à

obra tida como pioneira em linguística histórica “Gramática comparativa do sânscrito, persa, grego, latim, lituano, gótico e alemão”.

Esses estudos iniciais são, essencialmente, voltados para se reconstruir as correspondências entre as línguas, estabelecendo seu grau de parentesco, porém sem se observar a linha do tempo entre um estágio e outro. Foi com os estudos de Jacob Grimm que os estudos históricos, em sua essência, foram iniciados.

No livro “Gramática Alemã”, Grimm demonstrou, através de suas análises, a existência de correspondências fonéticas sistemáticas entre as línguas devido a mudanças sofridas ao longo do tempo. Seu estudo apresentou o ramo germânico das línguas indo-europeias distribuído entre catorze séculos. Com isso, aliou-se ao método comparativo o aspecto histórico, dando origem à linguística histórico-comparativa, predominante no século XIX.

1.2- ESTUDOS NEOGRAMÁTICOS

Momento decisivo para a linguística histórica, e para os estudos das mudanças linguísticas foi a segunda metade do século XIX, momento inclusive denominado por Faraco (2005) de “divisor de águas”. Esse período, mais especificamente o ano de 1878, inicia o período dos estudos neogramáticos desenvolvidos por um grupo de estudiosos da Universidade de Leipzig – Alemanha.

Esse grupo inicia uma ruptura com os estudos histórico-comparativos, com uma nova abordagem teórica para a análise das mudanças linguísticas, assim como com um maior rigor científico que foi essencial para a instituição da própria linguística como ciência. A importância dos neogramáticos foi tamanha que “[...] pela direção que acabou imprimindo à linguística histórica a partir daí, ela ou segue, nos fundamentos, a trilha dos neogramáticos, ou polemiza com ela” (FARACO, 2005, p.139). As chamadas linhas imanentista e integrativa que vimos anteriormente.

O trabalho pioneiro dos neogramáticos surgiu a partir do lançamento do primeiro número da revista “Investigações Morfológicas”. O prefácio da revista, assinado por Hermann Osthoff e Karl Brugmann, é conhecido em todos os manuais de linguística histórica como o “manifesto neogramático”, no qual esses autores lançam as principais críticas aos estudos históricos

desenvolvidos até então, traçando, assim, a proposta neogramática para os estudos da mudança linguística.

De acordo com Faraco (2005), as principais críticas desse grupo de estudiosos aos seus antecessores foram:

- a) A visão naturalista da língua – para os neogramáticos, a língua tinha de ser vista e analisada a partir do indivíduo falante, com isso os estudos da mudança passaram a ter uma conotação psicológica subjetivista “[...]a língua existe no indivíduo e as mudanças se originam nele” (p.140);
- b) Os objetivos do pesquisador, que não deveriam ser, segundo Osthoff e Brugmann, o de somente resgatar a língua original indo-europeia - para os neogramáticos o essencial deveria ser a apreensão da natureza da mudança através do estudo das línguas vivas atuais;
- c) E, finalmente, a crítica ao tratamento das regularidades pelos antecessores, que admitiam a existência de exceções – o princípio básico dos neogramáticos era a impossibilidade de se trabalhar com exceções.

Diante disso, os neogramáticos operavam a partir de dois conceitos essenciais para seus postulados: as leis fonéticas e o princípio da analogia. As leis fonéticas, tidas como uma espécie de “força mecânica”, parte do princípio de que “[...]qualquer mudança de som se produz de acordo com leis que não admitem exceção, já que são resultado de realizações mecânicas” (HORA, 2004, p.14); Já a analogia, tida como uma força psíquica “[...]representa uma exceção, e é através dela que se explicam os fenômenos linguísticos de que as leis fonéticas não dão conta” (p.14). Todo pensamento neogramático teve no livro “Princípios fundamentais da história da língua” de Hermann Paul, seu grande e principal manual.¹

Finalmente, apesar do rigor metodológico que trouxeram aos estudos históricos, os neogramáticos foram muito criticados, principalmente pelo rigor

¹ Para maior detalhamento sobre os princípios neogramáticos e a obra de Hermann Paul, ler Faraco (2005), já indicado anteriormente, Mattos e Silva (2008) “Caminhos da linguística histórica”, em especial a parte II e Weinreich; Labov; Herzog (2006) “Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística”, capítulo 01. E os próprios neogramáticos, naturalmente.

das leis fonéticas, o uso contínuo da analogia e a redução da língua a um caráter puramente psicológico/individual.

1.3- ESTUDOS ESTRUTURALISTAS

Antes de desenvolvermos as bases teóricas que fundamentaram os estudos estruturalistas, consideramos importante abriremos um parêntese para sintetizarmos a importância dos nomes de Schuchardt e Meillet para os estudos históricos. Segundo Faraco (2005) e Calvet (2002), podemos considerar os dois como nomes basilares para os estudos sociológicos da mudança.

Apesar de terem sido muitos os linguistas críticos dos neogramáticos, Hugo Schuchardt foi um nome de grande destaque nessas críticas. Mesmo com uma concepção ainda subjetivista da língua, Schuchardt foi um dos primeiros linguistas a apontar as bases sociológicas que também regulam a língua. Para ele, existe na sociedade uma infinidade de variedades de fala influenciadas diretamente por fatores como sexo, idade, nível de escolaridade do falante. Tem-se em Schuchardt o embrião dos estudos que, na segunda metade do século XX viriam a reconhecer a heterogeneidade das línguas.

Foi, no entanto, com Antoine Meillet, já nos primeiros anos do século do século XX, que uma concepção, de fato, sociológica do falante e da língua começou a se desenvolver nos estudos linguísticos. Meillet foi discípulo de Saussure, mas, diferente desse, sempre destacou em seus textos o caráter social da língua.

Para ele, língua era: 1) um fato social; 2) a linguística, uma ciência social; 3) linguística é também uma parte da antropologia; e 4) defendia uma postura na qual qualquer estudo da língua deveria reconhecer a íntima relação entre mudança linguística e fatos sociais. De acordo com Mattos e Silva (2008): “[...]considerava Meillet que a condição principal da mudança linguística é a realidade descontínua das línguas, uma vez que a história dos homens não é linear, nem homogênea” (p.57). E essa não linearidade e não homogeneidade repercute diretamente nas línguas, daí seu caráter essencialmente social.

Porém, os caminhos trilhados pela linguística histórica não seguiram, na sequência do século XX, pelo menos na sua primeira metade, a orientação teórica de Meillet e Schuchardt. Daí termos colocado os dois como um

parêntese no nosso percurso histórico. Os estudos imanentistas se consolidaram com o advento do estruturalismo e essa perspectiva de estudo tornou-se hegemônica.

Podemos dizer que foi com o lançamento do Curso de Linguística Geral de Ferdinand Saussure, em 1916 que os estudos estruturalistas em linguística se firmaram. Basicamente, Saussure compreendia a língua como “um sistema de signos, ou seja, um conjunto de unidades que estão organizados formando um todo” (HORA, 2004, p.15). Era essencial para Saussure a concepção de língua a partir da dicotomia *langue* e *parole*. Sendo a *langue*/língua o aspecto social e a *parole* o individual da linguagem. Saussure tinha como objeto de estudo “a língua (ideal) que é de natureza puramente psíquica e está depositada como produto social na mente de cada falante de uma comunidade” (p.15). Nas palavras do próprio Saussure ([1916] 1985):

O estudo da linguagem comporta, portanto, duas partes: uma, essencial, tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo; êsse estudo é unicamente psíquico; outra, secundária, tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer, a fala, inclusive a fonação e é psico-física (p.27).

Estavam, assim, lançadas as bases da dicotomia língua/fala e a instituição da língua como objeto único dos estudos linguísticos.

Além dessa dicotomia, Saussure também estabeleceu em seus postulados uma outra dicotomia relativa aos estudos sincrônicos e diacrônicos. Para ele, são os estudos sincrônicos que devem ser alvo do interesse da linguística, pois, segundo esse teórico, é nesse nível que “[...]a língua é concebida como um sistema completamente estático, homogêneo e regular (HORA, 2004, p.15). Vejamos as bases dessa dicotomia que instituiu o estudo sincrônico como alvo da linguística nos primórdios do século XX e tornou os estudos descritivos hegemônicos por toda primeira década desse século:

A primeira coisa que surpreende quando se estudam os fatos da língua é que, para o indivíduo falante, a sucessão dêles no tempo não existe: êle se acha diante de um estado. Também o lingüista que queira compreender êsse estado deve fazer *tabula rasa* de tudo quando produziu e ignorar a diacronia. Êle só pode penetrar na consciência dos indivíduos que falam suprimindo o passado. A intervenção da História apenas lhe falsearia o julgamento (...) não podemos descrevê-la nem fixar normas para o seu uso sem nos colocarmos num estado determinado (SAUSSURE, [1916] 1985, p. 57).

Com essas palavras, assim como na questão da língua/fala, Saussure instituiu a sincronia como base para os estudos linguísticos, suprimindo deles os aspectos históricos e sua importância para os estudos da mudança.

Porém, consideramos importante ressaltar nesse ponto que não houve uma negação por parte de Saussure dos aspectos da fala individual e da história linguística em si, ambos eram reconhecidos por ele, mas como ressaltou em sua obra: “é o ponto de vista que cria o objeto”². E assim o foi nos estudos estruturalistas da língua, o “ponto de vista” criou o “objeto” e, com isso, a inegável heterogeneidade inerente das línguas ficou “esquecida” por décadas, como mostra a própria história da linguística e, em sequência, a história da linguística histórica, com todos os inconvenientes conflitos que essa “radical” separação causou ao longo do tempo.

Nessa perspectiva, pois, Saussure apresentava uma visão atomista sobre os fatos da mudança linguística. Isso significa dizer, segundo Faraco (2005), que o teórico suíço, “[...]entendia que as mudanças das línguas no tempo não se constituíam num complexo sistema de dependências recíprocas, mas apenas alteravam o valor de elementos do sistema tomados isoladamente (p.156).

De acordo com estudiosos como Mattos e Silva (2008) e Faraco (2005), os estruturalistas do Grupo de Genebra deram seguimento a essa forma de se pensar a mudança linguística, porém outros, como é o caso do Grupo de Praga, viam a mudança numa perspectiva sistêmica. Para eles, “[...]o estudo diacrônico não exclui a noção de sistema e, mais ainda, sem essa seria um

² Consideramos importante, inclusive, ressaltar nesse ponto as releituras do pensamento saussuriano que nas últimas décadas têm sido lançadas, mostrando a partir de novos manuscritos desse autor, leituras que têm quebrado preconceitos há muito arraigados sobre a obra de Saussure. Entre essas novas releituras, indicamos “Escritos de Linguística Geral”, de Ferdinand Saussure, organizado por Bouquet; Engler (2002).

estudo incompleto” (FARACO, 2005, p. 156). Os principais estruturalistas que trabalharam a mudança nesse foco foram Jakobson e André Martinet.³

1.4- ESTUDOS GERATIVISTAS

A década de 50 do século XX é tida como a década que deu origem aos estudos gerativistas, que tem em Noam Chomsky seu principal nome representativo, Chomsky (1997; 1965), Neves (1997; 1994), Dillinger (1997, 1991) e Votre; Naro (1989).

Dois aspectos foram importantes para caracterizar esse “novo” modo de se fazer linguística e de se estudar os fatos de mudança linguística:

- 1) Retomou uma concepção racionalista de se fazer ciência; e
- 2) Fundamentou-se numa hipótese fortemente inatista.

Toda teoria de Chomsky tem sua base nos processos de aquisição da linguagem pelas crianças. Ele parte do princípio de que todos nós temos em nossa mente um dispositivo que nos capacita a desenvolvermos a linguagem verbal, o que ele denominou de LAD (Language Acquisition Device). Em outras palavras, toda criança já nasce com seu dispositivo (daí o termo inato!), ao entrar em contato com outros falantes, esse dispositivo é acionado e começa a operar segundo as regras próprias da língua à qual a criança estiver exposta (DEL RÉ, 2006).

No que diz respeito aos aspectos de mudança, podemos dizer que o gerativismo apresentou dois momentos específicos:

1º) O que via a gramática interna a partir de regras – sendo assim, as mudanças eram estudadas como “processos que alteravam as regras da gramática, eliminando algumas, introduzindo novas, ou, ainda, reordenando sua aplicação (FARACO, 2005, p. 165); e

2º) A que começou a vigorar no fim da década de 70 do século XX e que passou a conceber a gramática interna a partir do conceito de princípios gerais e parâmetros. A mudança, dessa forma, passou a ser vista “[...]na perspectiva de eventos submetidos a princípios gerais, isto é, novas realidades estruturais

³ Para maiores detalhes sobre a obra desses dois nomes, ver Faraco e Mattos e Silva, já citados anteriormente.

em qualquer língua têm de ser permissíveis pela GU – Gramática Universal (p.168).

Sendo assim, nas palavras de Faraco, segue-se numa perspectiva de estudo essencialmente centrada na linha imanentista, com os estudos de mudança vistos como algo direcionado exclusivamente por forças internas à língua, apenas com o diferencial do aspecto inato.

1.5- ESTUDOS VARIACIONISTAS

Foi a década de 60 do século XX que representou para os estudos da linguística histórica uma espécie de retomada das ideias integrativas sobre os estudos dos aspectos de mudança defendidas por Schuchardt e Meillet – início do século XX – que não consideravam a possibilidade de se estudar a língua numa mera abstração, mas somente a partir de sua íntima relação com os aspectos sociais, históricos, culturais.

Essa “retomada” conheceu em Weinreich; Labov; Herzog, com a publicação do clássico “Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística” ([1968] 2006), uma ruptura com a forma de se fazer linguística histórica até então. A partir desses autores, o princípio básico para o estudo das mudanças linguísticas passou a ser o reconhecimento da inerente heterogeneidade das línguas. Para eles:

Nos parece bastante inútil construir uma teoria da mudança que aceite como seu *input* descrições desnecessariamente idealizadas e inautênticas dos estados de língua. Muito antes de se poder esboçar teorias preditivas das mudanças linguísticas, será necessário aprender a ver a língua – seja de um ponto de vista diacrônico ou sincrônico – como um objeto constituído de heterogeneidade ordenada (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006, p. 35).

Estavam lançadas as bases para um novo paradigma de análise das mudanças linguísticas. Era, em outras palavras, o nascimento da Sociolinguística – corrente linguística que tem “o objetivo de descrever a língua e seus determinantes sociais e linguísticos, levando em conta seu uso variável”

(LEITE, 2005; HORA, 2004, p. 18; MOLLICA; BRAGA, 2004; ALKMIM, 2000; CAMACHO, 2000)⁴.

Relevante citarmos, também, nesse ponto, a contribuição das ideias de Coseriu, no livro “Sincronia, diacronia e história” (1979b), para esse novo paradigma. Embora não esteja entre os nomes basilares dos estudos sociolinguísticos, podemos dizer que suas ideias comungam, e muito, com as premissas defendidas por esses estudiosos. Entre elas, podemos citar (COSERIU, 1979b, p.16-17):

- 1) A pretensa aporia da mudança linguística não existe senão por um erro de perspectiva que se manifesta fundamentalmente na identificação entre “língua” e “projeção sincrônica”;
- 2) A antinomia sincronia/diacronia não pertence ao plano do objeto, e sim, ao plano da investigação;
- 3) Que no próprio Saussure – na medida em que a realidade da linguagem se impôs acima de seus postulados, e contra eles – é possível encontrar elementos para a superação da referida antinomia, no sentido em que ela é superável;
- 4) Não há nenhuma contradição entre “sistema” e “historicidade”, ao contrário: a historicidade da língua implica a sua sistematicidade; e, finalmente,
- 5) No plano da investigação, a antinomia sincronia/diacronia só pode ser superada na e pela história.

O que essas ideias revelam, e que está no seio das premissas defendidas pelos sociolinguístas, é que, hoje, faz-se necessário “quebrar” a rigidez dos postulados instituídos pelo estruturalismo, revelada nas dicotomias saussurianas língua/fala, sincronia/diacronia, trazendo para foco dos estudos a

⁴ Apesar de estarmos enfatizando os estudos sociolinguísticos, não poderíamos deixar de destacar também a importância dos trabalhos dialetólogos para as teorias de linha integrativa, principalmente os desenvolvidos na Europa a partir do final do século XX. Entre os principais nomes a se destacar está Georg Wenker, que estudou a história das consoantes germânicas, entre outros temas. Ver Faraco (2005) para maiores detalhes.

Para conhecimento sobre os trabalhos dialetólogos no Brasil, importante a leitura da obra “Geolinguística – tradição e modernidade”, de Cardoso (2010), que traça os caminhos atuais da dialetologia no nosso país, suas novas dimensões de análise e contribuições para a área de estudos voltados à variação.

língua em sua realização efetiva, com toda sua heterogeneidade, historicidade, sistematicidade, também.

Nas palavras de Coseriu: “a língua que muda é a língua real em seu existir concreto (...) esta língua não pode ser isolada dos ‘fatores externos’ – isto é, de tudo aquilo que constitui a fisicidade, a historicidade e a liberdade expressiva dos falantes” (p.19). E, nessa perspectiva, aproximamos os estudos de Coseriu dos estudos sociolinguísticos.

Em se tratando de um novo paradigma – extremamente frutífero e base de grande parte dos estudos históricos atuais – a Sociolinguística ou Teoria da Variação ou Sociolinguística Quantitativa opera a partir de premissas fundamentais para essa teoria e que podemos considerar como seus postulados básicos, de acordo com Tarallo (2007):

1º) Nem tudo na língua é variação. Mas caso ela exista, não será algo aleatório e sim passível de sistematização;

2º) A partir do reconhecimento da variação, é possível se correlacionar usos diversos com grupos de falantes também diversos socialmente – a chamada estratificação social das variantes;

3º) Também é possível para esta teoria a correlação entre os diversos usos de cada variante em sociedade a depender do contexto no qual se está inserido – a estratificação estilística das variantes;

4º) Toda base de análise a partir de dados empíricos, o chamado “objeto bruto, não-polido, não-aromatizado artificialmente”. Parte-se sempre, em estudos desta natureza, do fato linguístico, ele é que revelará se nos encontramos diante de caso de variação estável ou de uma mudança em progresso;

5º) Nem toda variação implica em mudança, mas, diante de um provável caso de mudança, inevitavelmente, temos a presença da variação, no que os sociolinguístas chamam de “embate” – variantes naturalmente em batalha com a “morte” de uma delas.

A partir dessas premissas, a proposta central da sociolinguística será explicar sistematicamente todo o processo de mudança – caso ela esteja, de fato ocorrendo.

Para os estudos históricos, uma das maiores contribuições trazidas pelo advento da sociolinguística foi a possibilidade de se operar com o conceito de “mudança em progresso”. O que esse conceito trouxe de mais positivo foi proporcionar o, digamos, “casamento” entre o estudo sincrônico e o diacrônico para uma efetiva explicação dos processos de mudança. Vejamos como.

Com os estudos sociolinguísticos, tornou-se possível a distribuição de falantes em diferentes faixas etárias – jovens, meia-idade, idosos. Essa distribuição permite ao investigador perceber usos correlacionados diretamente ao fator idade, ou seja, usos “próprios” de cada grupo, que caracterizam determinada faixa de idade, depois “abandonado em detrimento a outros usos. É o caso, por exemplo, das gírias entre os jovens (PRETI, 1984;1998; 2000a).

Porém, caso um determinado uso esteja em evidência entre os jovens e não entre os mais velhos, provavelmente estaremos diante de um caso evidente de mudança em progresso. Esse é o chamado “eixo aparente” de análise dos processos de mudança, o aspecto sincrônico do estudo permitido pela distribuição dos usos variantes nos diferentes grupos de idade.

Após identificada a mudança em progresso, o eixo sincrônico, chega a hora de o pesquisador completar o percurso com os dados do chamado “eixo real”, o aspecto diacrônico do estudo. Através de dados obtidos em textos antigos escritos em prosa, cartas de cunho pessoal, diários, textos teatrais, atlas dialetólogos, comentários de gramáticos, que reflitam a fala em diferentes camadas da comunidade, o pesquisador terá condições de “[...]desvelar as características do processo histórico visualizado no corte sincrônico” (FARACO, 2005, p.187).

E, assim, explicar/verificar com riqueza de detalhes se um caso de variação dado configura-se num processo de mudança em progresso ou representa apenas um dado de variável estável.

Nesse ponto, podemos dizer que temos nos itens anteriores, de forma resumida, a história dos 200 anos de existência da linguística histórica, caminhos que algumas vezes se encontram – como as ideias de Meillet e Schuchardt, lá no início do século XX e as ideias defendidas pelos estudos variacionistas, década 60 do mesmo século – e que, muitas vezes, representam pólos opostos – como os estudos de base variacionistas e os neogramáticos, estruturais e gerativistas.

Com esse percurso também podemos observar a própria evolução do objeto de pesquisa dos estudos históricos, que passa pelos estudos filológicos nos quais se buscava estabelecer e fixar a forma original dos textos, a reconstrução genética das línguas pelos comparativistas, os neogramáticos com suas leis fonéticas, a fonética/fonologia nos estudos estruturalistas, a sintaxe com os gerativistas, até chegarmos aos estudos que tomam o texto como base de análise.

Nessa fase, entram diversas correntes, entre elas, as teorias de texto, do discurso e da conversação e, também, as Tradições Discursivas, conceito recente e que, através do estudo da historicidade dos textos, permite ao investigador refazer a historicidade da própria língua. Como veremos no próximo item desse capítulo. Todos esses objetos encontram-se no que Mattos e Silva (2008, p. 8) denominou de “[...]as duas grandes vertentes na linguística histórica, que designei, e mantenho, de linguística histórica *lato sensu* e linguística histórica *strito sensu*”.

1.6- AS TRADIÇÕES DISCURSIVAS

Conceito usado já há alguns anos, as Tradições Discursivas surgiram na década de 80 do século XX, no seio da pragmática alemã, especificamente dentro da linguística românica, com base nas ideias de Coseriu e com nomes como Schlieben-Lange, Oesterreicher, Kabatek, Koch, entre outros. No Brasil, é um conceito que recentemente vem sendo bastante estudado no âmbito dos estudos históricos do português brasileiro através do Projeto para a História do Português Brasileiro (PHPB).

Como todo conceito novo, o das Tradições Discursivas também foi alvo de muito entusiasmo e, por outro lado, de muita confusão teórica. Entre elas a sua associação ao termo Gênero Textual, sendo muito comum usar-se um conceito pelo outro. Segundo Kabatek (2006, p. 505), a ligação da TD com a Pragmática e o estudo da mudança linguística também é grande, suscitando questões como: 1) O que é realmente esse paradigma novo que se denomina tradição discursiva? 2) Ele é sinônimo de gênero textual? 3) São formas textuais? 4) Podem ser também variedades de línguas ou estilos?

Antes de se tentar chegar a uma resposta para essas questões, vamos iniciar tentando mapear a gênese das TD como forma de melhor situar esse

conceito e chegarmos, enfim, a uma definição que englobe sua essência e individualidade com relação aos outros conceitos antes mencionados.

Como afirmamos anteriormente, as TD surgiram dentro da linguística românica alemã que tem como principal característica ser fortemente arraigada nos ensinamentos de Eugênio Coseriu (PATRIOTA, 2010). Para essa escola, a visão tripartida da atividade linguística (COSERIU, 1979a) é tida como pedra fundamental para todo estudo voltado à linguagem, sendo, inclusive, seu pré-requisito. Tomando a língua como atividade criadora, fundamentada/guiada por tradições linguísticas e concretizada em textos, Coseriu apresenta os três níveis a partir dos quais toda atividade linguística se realiza:

- A) **O NÍVEL UNIVERSAL** – refere-se ao falar em geral, é a capacidade inata a todos de comunicar-se por meio de signos linguísticos. É o conhecimento sistemático da língua. Esse nível abarca o conjunto das oposições fundamentais de cada língua.
- B) **O NÍVEL HISTÓRICO** – refere-se ao modo de falar de uma comunidade, são as formas historicamente dadas, atualizadas, as línguas particulares, inglês, espanhol, português. Inclui o conceito de norma de Coseriu. Não norma no sentido prescritivo, mas da realização normal própria de cada língua.
- C) **O NÍVEL PARTICULAR** – refere-se à realização individual, são os textos ou discursos concretamente realizados.

Cada nível se baseia em um determinado tipo de saber ou competência. Como mostra o quadro 02:

- QUADRO 02

Níveis do linguístico segundo Coseriu

	NÍVEL	TIPO DE SABER
UNIVERSAL	ATIVIDADE DO FALAR	SABER ELOCUCIONAL
HISTÓRICO	LÍNGUA HISTÓRICA PARTICULAR	SABER IDIOMÁTICO
PARTICULAR	DISCURSO	SABER EXPRESSIVO

(Coseriu, 1979a)

Ou seja, toda a atividade de linguagem se processa nesse esquema. Sendo universal simplesmente o falar, a atividade concreta que corresponde ao sistema da língua; o histórico engloba o acervo idiomático do falante, é o saber falar segundo a tradição de uma comunidade, engloba o conceito de norma de Coseriu – o normal de cada língua e não o normativo; e, finalmente, o particular engloba o discurso individual realizado. Ainda segundo o próprio Coseriu (p.79):

[...]a distinção entre norma e sistema esclarece melhor o funcionamento da linguagem, a atividade linguística, que é, ao mesmo tempo, criação e repetição (re-criação), dentro do padrão e segundo as coordenadas do sistema funcional (isto é, do que é imprescindível para que a linguagem cumpra sua função); movimento obrigado e movimento livre, dentro das possibilidades oferecidas pelo sistema.

Nesse ponto, torna-se necessário reconhecermos (como de fato, grande parte da comunidade de linguistas reconhece) que a visão tripartida da língua proposta por Coseriu representou um marco de grande importância para os estudos linguísticos e, em especial, para os estudos históricos, pois, com seu conceito de NORMA, ele nos ofereceu a possibilidade de trazermos para as análises linguísticas, especialmente para os estudos sobre a mudança linguística, um aspecto não contemplado pela proposta dual de Saussure (língua/fala), que foi compreender a língua como processo histórico.

Isso porque para ele os três níveis propostos sistema/norma/fala operam não de forma isolada, mas numa relação de interdependência. Sendo assim, ao nos dirigirmos a outra pessoa, já podemos visualizar os três níveis operando, visto que no aspecto universal fazemos uso da nossa capacidade comum – o falar; isso a partir de um idioma, uma língua historicamente atualizada; e, por fim, através de textos/discursos concretos e particulares, que seguem modelos, sem inventar totalmente.

O conceito das TD surgiu a partir do nível histórico proposto por Coseriu, após propostas de ampliação dos níveis propostos por ele. Uma primeira proposta de releitura foi dada por Koch (2008). Segundo esse autor, a visão tripartida de Coseriu foi essencial, pois possibilitou a sistematização de áreas

de investigação fundamentais para a linguística, sem incorrer em confusão entre os níveis de análise.

Porém, Koch sugere uma mudança no esquema proposto por Coseriu para evitar uma confusão terminológica percebida por ele referente ao termo “saber expressivo”. Ele argumenta a partir da pergunta “*o que quer dizer ‘saber expressivo’?*” que, se tomarmos ao pé da letra a definição de nível atual/particular, o discurso em si, ele será “o lugar da aplicação do saber linguístico, mas como cada discurso é único e o saber expressivo implica a possibilidade da reprodução, saber expressivo e discurso serão incompatíveis” (p.54).

Segundo Koch, saber expressivo corresponde “à nossa capacidade de produzir textos segundo tradições e modelos históricos, no entanto, essas tradições históricas na forma de textos ou discursos são logicamente independentes das tradições das línguas particulares” (p.54). Daí ele propor uma subdivisão diretamente relacionada ao nível histórico de Coseriu e que “introduziu no esquema o domínio das tradições discursivas que pertencem ao nível histórico, mas distinta claramente das línguas históricas particulares” (p. 54).

Com isso, ele eliminou a relação discurso/saber expressivo do esquema de Coseriu. Segundo Koch, sua proposta permite não se fazer confusão entre saber atual/ individual – domínio do discurso – e nem entre o saber idiomático e o expressivo, que para ele corresponde ao domínio das regras discursivas que possibilitam a produção de textos, segundo tradições e modelos – pertencente, pois, ao nível histórico, não ao particular. Como vemos no quadro 03 abaixo:

- QUADRO 03

Níveis e domínios do linguístico segundo Koch

NÍVEL	DOMÍNIO	TIPO DE REGRAS
UNIVERSAL	ATIVIDADE DO FALAR	REGRAS ELOCUCIONAIS
HISTÓRICO	LÍNGUA HISTÓRICA PARTICULAR	REGRAS IDIOMÁTICAS
	TRADIÇÃO DISCURSIVA	REGRAS DISCURSIVAS
ATUAL/INDIVIDUAL	DISCURSO	

(Koch, 2008)

Um argumento usado por esse autor para justificar essa alteração nos níveis propostos por Coseriu diz respeito ao fato de a historicidade das TD ser distinta da historicidade das línguas particulares. Para Koch, os grupos constitutivos das línguas históricas e das TD são distintos: as línguas históricas são constituídas por comunidades linguísticas; as TD, por sua vez, por grupos profissionais, religiosos, correntes literárias, movimentos políticos, a própria escola.

Há, portanto, entre os dois diferenças consideráveis: as línguas históricas definem os grupos, as comunidades linguísticas, e os grupos definem as tradições discursivas. Mas, “tanto as línguas históricas como as tradições discursivas constituem tradições do falar” (p. 55). Daí as regras a serem “dominadas/conhecidas” em ambas serem diferentes e históricas, como propôs Koch. Não sendo “aceitável” associar o “saber expressivo” dessas regras ao nível do discurso individual, mas sim ao nível histórico.

Kabatek (2006, p.508) assim explica essa reduplicação do nível histórico:

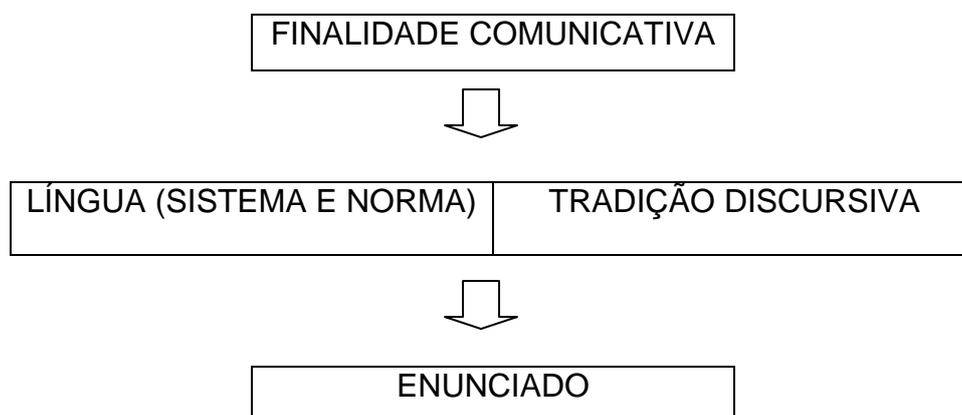
Pode-se dizer que a atividade do falar, com uma finalidade concreta, atravessaria dois filtros concomitantes até chegar ao produto do ato comunicativo: um primeiro filtro corresponderia à língua e um segundo corresponderia às tradições discursivas.

Diz ainda:

Na hora de falar ou escrever um texto, os que falam ou escrevem não só têm que fazer passar sua finalidade comunicativa através do filtro da gramática e do léxico de uma língua determinada na que querem concretizar este fim: como é sabido, o realizam também segundo uma norma que se refere ao já dito na sociedade; e o modelam de acordo com tradições textuais contidas no acervo da memória cultural de sua comunidade, maneiras tradicionais de dizer ou de escrever. Chamamos de acordo com outros autores, a estes modelos tradições discursivas. (p.508)

Essas colocações refletem o citado “filtro” defendido por Kabatek e mostram a interligação/interdependência entre as intenções comunicativas dos usuários de uma língua, seus conhecimentos sobre essa língua e as tradições textuais à disposição desse usuário, em sua língua, para colocar em ação seus atos comunicativos. Como mostra o esquema abaixo proposto por ele:

- ESQUEMA 01: Esquema das tradições discursivas



(Kabatek, 2006)

Como percebemos no esquema, os três elementos estão de tal forma imbricados que qualquer mudança na finalidade comunicativa irá repercutir diretamente na língua e nas tradições discursivas, visto “o saber das tradições

ser um saber compartilhado pelos interlocutores” (GOMES, 2007, p.47). Para nós que pretendemos analisar os LDP como uma TD, essa será uma premissa básica, pois o que percebemos nesses livros é justamente essa interligação proposta no esquema de Kabatek, sendo que cada mudança nas finalidades comunicativas relativas aos livros – e essas intimamente relacionadas aos fatos históricos – repercute na tradição discursiva como um todo, provocando mudanças perceptíveis neles.

Schlieben-Lange (1993) também propõe uma ampliação para os níveis de análise propostos por Coseriu. Segundo ela, em “situações históricas determinadas, falamos em forma de textos, orientados por uma determinada finalidade”. Sendo assim, Schlieben defende a idéia de que o caráter universal da atividade linguística também deve ser preservado no nível da língua (histórico) e do texto (individual), isso porque segundo ela: “sabe-se como uma língua deve ser para poder funcionar como tal. Sabe-se como os textos são constituídos. Também no nível do texto, a historicidade se faz presente na forma de tradições textuais historicamente transmitidas” (p.19). A partir dessa realidade, a autora propõe o seguinte desdobramento para os níveis de análise de Coseriu:

- QUADRO 04

Níveis da atividade linguística segundo Schlieben-Lange

UNIVERSAL	UNIVERSAL HISTÓRICO	UNIVERSAL HISTÓRICO INDIVIDUAL
-----------	------------------------	--------------------------------------

(Schlieben-Lange, 1993)

Esse desdobramento possibilita “[...]a passagem dos princípios gerais e básicos da comunicação para a atualização do discurso, ou seja, para o uso, passando pelo fio da história” (GOMES, 2007, p.43). E representa o que Gomes denominou de “concepções embrionárias do que hoje denominamos e discutimos acerca das tradições discursivas” (p. 43). As tradições textuais

historicamente transmitidas defendidas por Schlieben. Nas palavras de Coseriu (1979b), e reforçando o caráter de interdependência dos três níveis:

O falante não emprega outra técnica, mas utiliza o sistema que se lhe oferece pela comunidade e, mais ainda, aceita também a realização que a norma tradicional lhe proporciona, porque esta é a sua tradição. Não inventa totalmente a sua expressão, mas utiliza modelos anteriores, justamente por ser este indivíduo histórico e não aquele: porque a língua pertence à sua historicidade, ao seu modo determinado de ser (p.64).

Daí as TD operarem numa tentativa de reconstrução da historicidade dos textos para assim se “recuperar” a historicidade da própria língua, através dos chamados traços de permanência e mudanças dos textos que concretizam as TD. Não “[...]inventamos” totalmente nossas formas de comunicação verbais e orais, utilizamos “modelos anteriores” num “quadro de determinações históricas construídos pela língua” (p.64)⁵

Aliás, um pensamento bastante interessante, a nosso ver, fruto da releitura de Schlieben-Lange (1993) da visão tripartida de Coseriu e seu conceito de norma, é o que diz respeito ao que essa autora chamou de “norma-do-ser” e “norma-do-dever”. A primeira relativa ao que é normal, a “norma do que é, que poderia ser captada descritivamente; a segunda relativa “ao que deve ser ser, que seria formulada em enunciados prescritivos” (p.23).

Schlieben parte da colocação anterior de Coseriu para levantar sua discussão, mostrando, a partir das atividades do falar, da língua histórica e do texto, essas normas em ação. Assim, ela apresenta os seguintes questionamentos para discutir o papel dessas normas (1993, p. 18):

- a) O que fazemos quando falamos?
- b) Que diferentes tipos de atividade realizamos ao falar?

A partir daí, ela mostra que “[...]falamos de modo que o outro ou os outros possam entender: alterizamos nosso discurso (...) ao falar, supomos a existência de saber partilhado sobre o mundo empírico, sobre interpretações e valorações” (p.18). Será a atenção a essas técnicas, em cada língua histórica,

⁵ Apesar de não ser citado, podemos perceber uma enorme semelhança desse pensamento de Coseriu com o de Bakhtin, principalmente no texto “Os gêneros do discurso” da obra “Estética de criação verbal” ([1979] 2003).

que permitirá a comunicação. A partir dessa premissa, Schlieben-Lange mostra que é duvidoso pensar-se a norma-do-ser, do que é normal, sem a presença de uma força coesiva.

Na sequência da discussão (p.23), aliás um dos pontos mais interessantes, Schlieben mostra que “a norma-do-ser” e a “norma-de-dever” se distanciam quando, no seio de uma comunidade, diversas normas entram em concorrência e uma, tida como padrão, se sobressai sobre as demais, desvalorizando-as⁶. Instituem-se, com isso, as “normas” a serem seguidas em cada nível:

- a) **No nível do falar** – a norma escrita desvaloriza a norma da fala.
- b) **No nível da língua** – a variedade padrão sempre colocando as demais “normas” num patamar de desvalorização.
- c) **No nível do texto** - formas padrão desvalorizando as demais.

Para a historicidade dos textos – que pretendemos realizar refazendo a trajetória histórica da TD Livro Didático de Português – essa reflexão se torna fundamental, pois, muitas vezes, apesar de todas as contribuições atuais advindas dos estudos voltados para as “norma-do-ser”, por força da tradição, as “normas-do-dever” são mais fortes e acabam “determinando” como os livros devem ser, quais os conteúdos que devem veicular. Enfim, “ditam” todas as regras a serem seguidas pelos mesmos, em cada época, em cada período histórico, o que podemos chamar de seus traços de permanência. Nas palavras de Schlieben-Lange (1993, p.23):

Quando uma comunidade de fala reconhece a uma variedade caráter de padrão, e contrapõe tal variedade, como exemplar, a outras variedades, origina-se uma norma-de-dever, que desvaloriza as demais normas existentes que têm seu estatuto esboçado entre ser e dever.

Outro ponto importante sobre a gênese das TD é a sua relação com outros campos de conhecimento, a saber, a Linguística de Texto e a

⁶ Para nosso trabalho, essa discussão é de suma importância, pois o que podemos perceber nos LDP é exatamente a influência dessa “norma-do-dever”, principalmente no que se refere ao trabalho com as variedades linguísticas. Nosso capítulo 3 irá aprofundar essa questão.

Pragmática, anos 60 e 70 do século XX e a própria Filologia. Sendo que somente na década de 70 é que nasce uma linguística de texto autêntica⁷ que se expandiu e fez surgir variados estudos sobre a textualidade em diferentes perspectivas de análise, cada uma com suas vantagens e desvantagens. Segundo Kabatek (2006, p. 506), foram quatro as principais dessas perspectivas:

- 1) Estudos que consideravam a textualidade a partir de elementos sintáticos e lexicais;
- 2) A textualidade voltada para o conteúdo;
- 3) O texto pela sua inserção situacional; e
- 4) O texto a partir de sua função ou finalidade comunicativa.

Foi da possibilidade de se combinar os estudos desse novo ramo da linguística (TD) com outros conhecimentos, entre eles a pragmática e a linguística variacional, que no ano de 1993, Brigitte Schlieben-Lange apresentou a Pragmática Histórica como uma proposta para o estudo do texto e abriu caminho para o estudo histórico das tradições discursivas.

Feitas essas considerações essenciais sobre a gênese do conceito das TD, podemos, agora, traçar um percurso que nos permita chegar à definição desse termo. O melhor caminho para isso é partirmos dos traços definidores de uma TD para, a partir daí, apresentarmos sua uma definição.

Antes, porém, torna-se essencial esclarecermos a importância de diferenciarmos as TD do conceito de Gêneros Textuais, dada a grande confusão existente entre os dois conceitos já citada anteriormente. Pois bem, tentemos um caminho para definirmos essa distinção, que, diga-se, é bastante sutil, tênue por assim dizer, até porque são conceitos que caminham juntos, se complementam.

Segundo Kabatek (2006), as TD dizem respeito às possibilidades que o usuário da língua dispõe para efetuar uma determinada finalidade comunicativa. Será essa finalidade que levará o usuário a acionar o que a

⁷ Kabatek (2006) esclarece que é uma linguística de texto autêntica, pois “estuda as diferentes características de tipos textuais e identifica as particularidades dos tipos textuais desde diferentes perspectivas” (p.506).

tradição textual lhe oferece para então fazer-se entender, ou entender o outro. Nas palavras desse autor:

Quando encontro alguém na rua diante da casa pela manhã e a minha intenção ou finalidade é a de expressar uma saudação, essa finalidade não encontra solução só no acervo lexical e gramatical do português, produzindo enunciados corretos como 'emito uma saudação para você', senão que digo 'bom-dia' segundo uma tradição estabelecida além das regras da língua (p.4).

Em outras palavras, isso quer dizer que essas "finalidades" é que ativam as TD que nos levam a agir concretamente segundo "o acervo da memória cultural" de cada comunidade e que, na maioria das vezes, concretizam-se através dos gêneros textuais.

Sendo assim, as TD operam no plano, digamos, abstrato de nossas intenções de fazer, falar, escrever algo, enquanto os gêneros realizam, no plano concreto, essas finalidades. É o que Simões (2008, p. 13) afirma ao dizer, baseando-se em Kabatek, que "as TD não são um sinônimo de gênero textual. TD são o material composicional dos gêneros textuais". Elas definirão o gênero a ser usado em cada circunstância, dito de outra forma.

Feita essa ressalva, vejamos, agora, os traços que definem uma TD. Kabatek (2006) nos mostra três traços essenciais definidores de uma TD. Primeiramente, temos o traço da **REPETIÇÃO**. Segundo esse autor, os textos em geral estabelecem entre si uma relação temporal, ou seja, um texto em um momento determinado da história mantém relação com outro texto anterior a ele. Podemos exemplificar esse traço retomando o exemplo da saudação citada anteriormente.

Ao revelarmos nossa intenção de saudar uma outra pessoa, já encontramos no nosso acervo tradicionalmente constituído, construído ao longo do tempo, formas textuais como "bom-dia", "boa-tarde", "boa-noite" que respondem concretamente a esse intuito, essa finalidade. Assim como temos os provérbios, as formas tradicionais de agradecimento, a promessa e tantos outros atos de fala já estabelecidos em cada comunidade linguística.

Nesse leque de opções, encontram-se também as TD ligadas a finalidades ditas mais complexas e pertencentes às culturas escritas ligadas a instituições como os gêneros jurídicos, os gêneros escritos que circulam na

escola, entre eles o livro didático. Kabatek (2006, p.509) assim se expressa a esse respeito: as TD podem ser vistas “[...]como modos tradicionais de dizer as coisas, modos que podem ir desde uma fórmula simples até um gênero ou uma forma literária complexa”.

Um segundo importante traço definidor das TD revela-se a partir da questão da repetição e diz respeito ao fato de que nem toda repetição constitui-se uma TD, essa repetição deve ser necessariamente **DISCURSIVA**. Nas palavras de Kabatek (2006, p. 510):

Só uma combinação particular de uma série de formas torna possível a inserção de um texto em uma TD. Haverá, pois, que introduzir na definição essa ‘possibilidade inerente’ da repetição, base para que se possa considerar relevante para estabelecer uma TD: nem toda repetição de um elemento linguístico forma uma TD, mas a formação de uma TD exige a repetição de algo.

É nesse ponto que entra em cena aquele que podemos considerar como o traço essencial de uma TD, aquele que vai melhor caracterizá-la. É o traço da **EVOCAÇÃO**. A repetição para se constituir uma TD necessita evocar algo já instituído, já tradicionalmente construído. Podemos mais uma vez retomar o exemplo da saudação para entendermos esse “evocar algo”. O ato de saudar é evocado dentro de uma situação concreta que se repete: um encontro entre duas pessoas evoca outros encontros nos quais uma dada sequência linguística se repete como forma de cumprimento, de saudação, enfim.

O mesmo ocorre em diversas outras situações simples ou complexas que nos levam a repetir algo já existente, evocar formas já constituídas para esse fim, essa finalidade. Isso porque, de acordo com Kabatek (2006, p. 512) “a TD tem valor de signo e é reconhecível por meio de signos metatextuais como ‘saudação’, ‘carta’, ‘soneto’, etc”.

Simões (2007) assim se coloca sobre o traço da evocação: “[...]a evocação é a repetição dos conteúdos temáticos que são tratados nos textos, isto é, a hierarquia temática da linguagem específica de um texto” (p.13). Ele resume no seguinte esquema a característica da evocação para as TD: “[...]uma situação B evoca uma situação A que permite a realização de um texto 2 como repetição de um texto 1” (p. 13).

Uma reflexão, no entanto, faz-se necessária nesse ponto da discussão que é a necessidade de se esclarecer que mesmo operando nesse “esquema” aparentemente fechado, fixo, as TD estão sujeitas à dinamicidade da história, ou seja, elas estão sujeitas às mudanças que serão ditadas por cada novo acontecimento histórico/social, cada nova necessidade comunicativa que vai influenciar diretamente nos gêneros textuais que circulam na sociedade e que concretizam as TD. Isso devido ao seu caráter móvel, atribuído por Oesterreicher (2001) à marca da variabilidade e dinamismo das TD.

Segundo esse autor, a primeira marca refere-se à característica heterogênea dos textos, no que se refere à sua concepção. A segunda refere-se à historicidade das TDs e trabalha com itens como criação, fixação, expansão, transformação, perda da importância social de uma TD, levando, inclusive a seu desaparecimento completo, uma vez que cada nova situação comunicativa remete-nos a novas manifestações linguísticas, porém firmadas em modelos já existentes. Nas palavras de Zavam (2009, p.3):

As tradições discursivas são, nesse sentido, formas textuais que são evocadas e que se repetem, e nesse processo contínuo de evocação e repetição, ora conservam elementos linguísticos e/ou discursivos (traços de permanência), ora apresentam inovações (vestígios de mudança).

Como formas históricas que são, as TD estão constantemente submetidas a trocas. Oesterreicher (2002) mostra essa “marca” das TD quando fala nas diversas possibilidades de existência em uma mesma língua de TD diferentes, sujeitas a criação, fixação e expansão de novas formas discursivas, assim como “a perda da importância” de algumas tradições devido a novas exigências da sociedade e, a partir daí, sua “marginalização que pode levar ao completo desaparecimento das mesmas”, nas palavras desse autor. Seria o caso de os filhos pedirem a benção a seus pais, padrinhos, tios, avós, etc, que vem deixando de acontecer nas cidades. O caminho das “permanências” e “mudanças” visto anteriormente.

A partir dessa síntese dos traços definidores de uma TD, podemos agora chegar à definição de tradição discursiva que Kabatek (2006) nos apresenta, uma das mais completas definições para esse termo:

Entendemos por Tradição Discursiva (TD) a repetição de um texto ou de uma forma textual ou de uma maneira particular de escrever ou falar que adquire valor de signo próprio (portanto é significável). Pode-se formar em relação a qualquer finalidade de expressão ou qualquer elemento de conteúdo, cuja repetição estabelece uma relação de união entre atualização e tradição; qualquer relação que se pode estabelecer semioticamente entre dois elementos de tradição (atos de enunciação ou elementos referenciais) que evocam uma determinada forma textual ou determinados elementos linguísticos empregados” (p.512).

Com essa definição, Kabatek conseguiu responder em boa parte à principal crítica da qual as TD são alvo: a de sua semelhança com os estudos dos Gêneros Textuais, ou melhor dizendo, de ser tida como sinônimo desses. Ao trabalhar com conceitos como REPETIÇÃO, EVOCAÇÃO, ATUALIZAÇÃO e TRADIÇÃO essa definição permite-nos visualizar duas preocupações básicas dos estudos das TD: 1) não apenas analisar a composição dos textos como propõe a Linguística Textual, mas, também, essencialmente 2) observar como a norma de uma língua pode ser afetada por processos de transposições, atualizações ou permanências de TD, promovendo, assim, o processo de mudança linguística (SIMÕES, 2007).

O diferencial básico das TD passa a ser, então, o de refazer o percurso histórico das mudanças linguísticas através dos traços caracterizadores de cada TD, revelados pelos gêneros que as concretizam.

Dito de outra forma, o estudo das TD, partindo-se da definição dada, permite verificar o processo de mudança linguística através dos mecanismos vistos em (2), uma das principais contribuições desse novo ramo de estudo das mudanças linguísticas dentro da Linguística Histórica. Nas palavras de Kabatek (2003):

As tradições discursivas passam de uma língua para outra, são alicerce para a criação linguística e lugar de contato entre as línguas; formam comunidades discursivas, às vezes dentro das comunidades linguísticas; são laços de união entre história externa e interna e lugar de encontro entre a história cultural e a história individual das línguas (p.38).

Sendo assim, como diz esse autor, elas “[...]abrem novos horizontes e permitem novas conclusões” sobre os estudos das mudanças linguísticas, pois possibilita estudar o processo da mudança não numa perspectiva estática, o que se denominou em Linguística Histórica de “evolução linear diacrônica de uma língua”, mas a partir da junção dos aspectos internos e externos que promovem as mudanças da língua.

É a possibilidade de, através dos traços caracterizadores das TD – flexibilidade, evocação, transformação, interferência, historicidade, mobilidade social e cultural – recuperar (ou tentar, pelo menos) o fio da história de determinada língua, no nosso caso o português brasileiro, através de uma correlação entre a história social e o desenvolvimento linguístico (GOMES, 2007). Percurso esse possibilitado pelos gêneros discursivos que concretizam as TD. Nas palavras dessa autora:

Enveredar no campo da linguística histórica implica necessariamente um mergulho semelhante na teia da história social. A história social da língua diz respeito ao reconhecimento de que os falantes fazem parte de grupos sociais diferentes e de que a língua não é homogênea e se manifesta nos diferentes textos (GOMES, 2007, p.41).

E, podemos dizer, os estudos das Tradições Discursivas permite realizarmos o “mergulho” sugerido por Gomes, daí a grande e inegável importância das TD: “trazer uma nova orientação aos estudos históricos diacrônicos” (ASSIS, 2009).

E assim, baseando-nos na proposta de Gomes (2007), que analisou os traços de mudança e de permanência em editoriais de jornais pernambucanos, procuraremos observar as marcas de mudança e de permanência nos livros didáticos de português, que serão tomados por nós como uma TD, do início do século XX, até nossos dias atuais, enfocando para isso, principalmente, suas dimensões visual-tipográfica e linguístico-discursiva, com ênfase para o tratamento dispensado nos livros às concepções e às variedades linguísticas ao longo dos séculos. Em síntese:

- 1) **DIMENSÃO VISUAL-TIPOGRÁFICA** – formato, capas diagramação, organização interna dos livros, titulação;
- 2) **DIMENSÃO LINGUÍSTICO-DISCURSIVA** – concepções de língua vigentes nos livros em cada época, assim como o tratamento com as variedades linguísticas.

Ambas revestidas das dimensões sociais e históricas, motivadoras diretas das mudanças das TD.

Como nossa meta é explorarmos as duas dimensões acima com o intuito de observarmos os traços de mudança e permanência da TD Livro Didático de Português – ambas intrinsecamente interligadas pelo fio da história – e acreditamos que o desdobramento dessas duas dimensões só se faz possível a partir do cruzamento da história da escola e do ensino associado à trajetória histórica do LDP, passemos, agora, ao nosso próximo capítulo, no qual nossas dimensões de análise estão apresentadas no seu aspecto teórico. Juntemos, pois, nossas “histórias”...

CAPÍTULO 2

ESCOLA, ENSINO E LIVRO DIDÁTICO: UMA HISTÓRIA ENTRECruzADA

A cultura escolar desde sempre revelou em sua história a presença de “materiais” destinados ao ensino. Como nos mostram Batista; Galvão; Klinke (2002), esses materiais iam desde textos manuscritos, documentos de cartório, cartas, a Constituição do Império, o Código Criminal, a Bíblia que eram usados para fins didáticos, voltados ao trabalho com leitura.

Segundo esses autores, só a partir da segunda metade do século XIX foi que começaram a surgir os primeiros livros nacionais de leitura destinados ao ensino. Esses livros foram evoluindo até chegarem ao que hoje denominamos livros didáticos.

Sendo assim, discutir sobre esses livros, seja em que esfera for, é uma atividade que não pode estar desvinculada da associação dos LD com o sistema educacional, no nosso caso específico, o brasileiro. A trajetória histórica de um está intrinsecamente ligada à do outro, podemos até mesmo afirmar, sem medo de incorrer numa inverdade, que escola e ensino não existem sem a “figura” do livro didático e vice-versa. Nas palavras de Pessanha et al (2004):

Na escola foram sendo historicamente construídas normas e práticas definidoras dos conhecimentos que seriam ensinados e dos valores e conhecimentos que seriam inculcados, gerando o que se pode chamar de cultura escolar. Conhecimentos, valores e comportamentos que, embora tenham assumido uma expressão peculiar na escola, e, principalmente, em cada disciplina escolar, são produtos e processos relacionados com as lutas e os embates da sociedade que os produziu e foi também produzida nessa e por essa escola (p. 58).

Portanto, compartilhando da opinião de Freitag (1989), estamos partindo, em nossa pesquisa, do “pressuposto básico de que o estudo do livro didático não pode ser feito isoladamente, focalizando-se o livro didático em si”. Mas, acreditamos que é numa perspectiva histórica que podemos encontrar respostas para o porquê desses livros na escola, o porquê de sua estrutura, o porquê dos conteúdos que veicula, o porquê de suas mudanças, o porquê de

seus traços de permanência. E, como temos frisado sempre, a partir do percurso histórico dele entender a própria história social do português do Brasil, relacionado à educação. Compartilhamos também da opinião de Oliveira (1984) para quem:

A importância do livro didático não se restringe aos seus aspectos pedagógicos e às suas possíveis influências na aprendizagem e no desempenho dos alunos. O livro didático também é importante por seu aspecto político e cultural, na medida em que reproduz e representa os valores da sociedade em relação à sua visão da ciência, da história, da interpretação dos fatos e do próprio processo de transmissão do conhecimento (p.11).

Ele reflete, pois, as mudanças históricas/sociais da sociedade, da escola, do ensino ao longo do tempo. Partindo dessa premissa, seguimos agora nossa trilha histórica, ainda teorizando, e, através dessa teoria, refazendo a trajetória da TD Livro Didático de Português associada à história da escola e do ensino a partir das dimensões explicitadas no nosso primeiro capítulo.

2.1- DIMENSÃO VISUAL-TIPOGRÁFICA

Uma vez que através desse tópico nos propomos recuperar a trajetória seguida pelos LDP ao longo dos séculos XX e XXI, consideramos oportuno iniciar esse percurso com uma breve história da disciplina alvo dos livros por nós analisados: o português.⁸

Em termos de língua, o que existia em nosso país nos seus primórdios era o que se denominava língua-geral⁹ e latim, que conviviam lado a lado com o português trazido pelo colonizador. Das três, era a língua-geral que prevalecia nas atividades cotidianas da colônia e os trabalhos de catequese realizados pelos jesuítas. Nas palavras de Soares:

⁸ Breve, pois no tópico “Dimensão linguístico-discursiva” exploraremos mais essa questão.

⁹ Na verdade, ela recebia o nome de língua-geral, mas, na realidade, não era apenas uma língua, mas várias.

Com a língua-geral evangelizavam os jesuítas, nela escreveram peças dramáticas para a catequese; era ela que os bandeirantes falavam, com ela é que nomearam flora, fauna, acidentes geográficos, povoações; foi ela quase sempre a língua primeira das crianças, dos filhos tanto dos colonizadores quanto dos indígenas (p.158).

E assim o foi até os anos 50 do século XVIII, quando, por determinação do Marquês de Pombal, o português foi instituído língua obrigatória, com a proibição do uso de todas as línguas antes usadas na colônia. A ênfase do ensino passou a ser, juntamente com o estudo da gramática latina, aprender a ler e escrever em português, com a introdução do estudo da gramática portuguesa. Com isso, até o fim do século XIX, dois componentes foram privilegiados nas escolas: a retórica e a gramática (MATTOS e SILVA e SOUZA, 2009). Nesse contexto, as cartilhas, os manuais, ortografias foram trazidas nas navegações com o intuito de fixar a língua.

Esse fundo histórico (embora breve!) é essencial, a nosso ver, para entendermos “o caminhar” do LDP ao longo dos séculos. Isso porque, diferente do que se pensa, esses livros não são exclusividade da contemporaneidade, mas sempre estiveram presente no ambiente escolar – daí podermos considerá-lo uma TD própria da escola – sendo influenciada diretamente pelos fatos históricos, sociais, culturais vigentes em cada época (SOARES, 1996; RAZZINI, 2001). Como veremos na sequência.¹⁰

Antes, porém, de seguirmos mostrando a dimensão visual-tipográfica dos LDP nas décadas por nós delimitadas, achamos oportuno reproduzir uma citação de Soares muito pertinente para o que estamos nos propondo realizar aqui. Diz essa autora:

¹⁰ Reforçamos, nesse ponto, que nossa pesquisa analisou o LDP a partir das primeiras décadas do século XX até nossos dias atuais. Sendo assim, não consideramos os materiais didáticos existentes antes desse recorte temporal. Boa referência de leitura para períodos anteriores é a tese de Razzini (2001) “O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de Português e Literatura (1838-1970)”.

Muitos e vários olhares vêm sendo lançados sobre o livro didático nos últimos anos: um olhar pedagógico, que avalia qualidade e correção, que discute e orienta a escola e o uso; um olhar político, que reformula e direciona processos decisórios de seleção, distribuição e controle; um olhar econômico, que fixa normas e parâmetros de produção, de comercialização, de distribuição. Avaliar qualidade e correção, orientar escolhas e uso, direcionar decisões, fixar normas... são olhares que prescrevem, criticam ou denunciam; por que não um olhar que investigue, descreva e compreenda? Olhar que afaste o “dever ser” ou o “fazer ser” e volte-se para o “ser” – não o discurso sobre o que “deve ser” a pedagogia do livro didático, a política do livro didático, a economia do livro didático, mas o discurso sobre o que “é”, o que “tem sido”, o que “foi” o livro didático (1996, p. 53).

É o chamado “olhar sócio-histórico” sobre o livro didático, termo usado por Soares, o que desenvolveremos aqui pelo “caminho” aberto pelas Tradições Discursivas. E, assim, pela história do LDP, que perpassa a história da escola e do ensino, recuperar a historicidade dessa TD e, em consequência, do próprio português brasileiro. Isso quer dizer que mudanças no quadro histórico vão repercutir diretamente nos livros, modificando-o, tanto internamente, como externamente.

No aspecto formal, estrutural, portanto, consideramos relevantes as mudanças ocorridas no formato, capas, diagramação/organização interna dos livros e titulação, visto serem aspectos diretamente influenciados pelo momento histórico de circulação de cada livro.

Nesse aspecto, percebemos o LDP como uma TD marcadamente fixa e institucional, ou seja, mesmo com todas as modificações ao longo dos séculos, ele segue um padrão que, apesar das inovações sofridas, não se descaracteriza enquanto livro didático, mas tais mudanças, ao longo do tempo, nos fornecem pistas que nos fazem entender os fatos históricos e linguísticos revelados em tais modificações.

É o “olhar” que busca o “ser”, o “que é”, o “que foi” o livro didático de português, remetendo-nos à citação de Soares, sem pretensões prescritivas, avaliativas, mas unicamente de compreensão sobre essa TD. Sigamos, pois, nosso percurso...

Para as primeiras décadas do século XX, temos, em relação à TD Livro Didático de Português, olhares diversos. De acordo com Batista (2004) e Soares (2002), no que se refere à questão das dimensões, capas, diagramação

e titulação, ao longo dos séculos os LDP apresentaram muitas mudanças. Aproximadamente, até a década de 50 do século XX, grande parte dos livros apresentavam o tamanho 17x11 cm, em média, com capas e layout sóbrios, sem a presença de cor. Predominava a sobriedade. O que prevalecia era a cor cartonada com detalhes em preto-e-branco.

Internamente eram livros representados pelas seletas de textos, geralmente organizadas em Antologias, sem nenhum tipo de exercício, com trabalho complementar a partir de gramáticas. Quanto à titulação, predominavam títulos como Antologia, Língua Portuguesa, Língua Pátria, Português para o Ginásio, Gramática Elementar, etc.

Historicamente, segundo esses autores, toda essa estruturação está ligada à própria história da disciplina português vista anteriormente. Esses livros existiam para enfatizar os estudos gramaticais, retóricos e poéticos, seguiam toda uma tradição voltada para os “bons usos” da língua, dirigidos aos filhos das classes favorecidas social e economicamente. Como bem assinala Soares (2002), se referindo a essa época:

Embora a disciplina curricular se denominasse português, persistiam embutidas nela as disciplinas anteriores, até mesmo com individualidade e autonomia, o que se comprova pela convivência na escola, nas cinco primeiras décadas do século XX, de dois diferentes e independentes manuais didáticos: as gramáticas e as coletâneas de textos (p.165).

No entanto, diferente da perspectiva de Soares e Batista, outros estudos nos mostram que as primeiras décadas do século XX já apresentavam versões de LDP bem diferentes do modelo descrito por eles. Segundo Oliveira e Souza (2011) e Silva (2011), tratavam-se de livros de leitura com um perfil totalmente diferente do da Antologia Nacional.

Eram livros destinados às escolas primárias públicas¹¹ e tinham tamanho médio¹², com capas coloridas, com diversas gravuras relacionadas aos temas a serem estudados. Eram organizados por série, que representavam os níveis de ensino – elementar, médio e superior. Além disso, traziam exercícios no interior

¹¹ Importante ressaltar aqui que até a década de 1930 predominava em nosso país o ensino dual, representado pelas escolas primárias e secundárias.

¹² As autoras não mencionam o tamanho exato que denominaram de “médio”.

das lições, destinados à fixação tanto das primeiras letras, como da compreensão dos textos em estudo.

Outro estudo referente a esse período é o de Farias (2010). Nele, esse autor analisa a Coleção Novo Manual de Língua Portuguesa F.T.D. Segundo ele, essa coleção permaneceu nas escolas brasileiras da primeira década do século XX, até a década de 1940. O Novo Manual também seguia uma gradação de cursos e faixas etárias que abarcavam o ensino primário e secundário. Apresentavam exemplares do aluno e do mestre, exercícios e também ilustrações, tanto abrindo as unidades, como também no interior dos livros.

Sendo assim, diante do exposto, as décadas de 50/60 do século XX, tomadas por Soares (2002) e Batista (2004) como representativas da chegada do que eles denominaram de “novo livro”, foram, na verdade décadas que começaram a consolidar um modelo que já circulava nas escolas, mesmo que com número representativo ainda pequeno.

Uma vez que, como vimos, nas primeiras décadas de século XX já encontrávamos livros com o formato descrito por Soares e Batista para o chamado “novo livro”, consideramos essa nomenclatura problemática. Diante disso, achamos mais conveniente nos referirmos a essas décadas com o termo “consolidação” de um modelo já existente e essa motivada pelos fatos históricos levantados por Soares (2002). Entre eles:

- 1) A progressiva transformação das condições sociais;
- 2) O acesso dos filhos dos trabalhadores à escola;
- 3) A deteriorização da profissão-professor;
- 4) O fato de os componentes gramática e texto começarem a constituir-se conteúdo articulado.

Foram, em essência, esses novos fatos históricos que consolidaram o formato do LDP, que “explodiu”, digamos assim, com maior ênfase, no final da década de 60, início da 70 do século passado. Suas dimensões passaram a ser 21x14 cm, ainda diferente do formato atual, mas já maior que os livros predominantes até a década de 1950. As capas eram, à princípio, plastificadas, com duas cores, algumas vezes essas cores diferenciando as séries, visto os

livros agora serem definitivamente organizados por série, como permanece até hoje.

Internamente, as mudanças foram progressivas, com a introdução de ilustrações, palavras-cruzadas, caça-palavras, jogos, quadrinhos e toda uma seleção de textos voltados para atrair o interesse do aluno. Com o passar do tempo, essas inovações foram se intensificando cada vez mais, chegando os LDP a serem denominados por Lins (1977) de “Disneylândia pedagógica”.

Na década de 1970, ainda era comum os livros apresentarem-se divididos em duas partes: a primeira com uma seleção de textos e suas respectivas atividades de compreensão; a segunda com uma seleção dos tópicos gramaticais a serem estudados em cada série. Cada parte dessa com extensa oferta de exercícios, tanto destinados ao trabalho com os textos, como para os tópicos gramaticais. Todo trabalho de leitura e gramática ainda era realizado de forma não articulada.

Um detalhe importante é que os livros nesse período eram todos consumíveis, ou seja, com espaço em branco nas atividades para as respostas dos alunos, fato que não permitia reaproveitamento posterior deles. É também nesse período que os livros do professor passam a circular com maior frequência.¹³

Quanto à titulação, predominavam nesse período livros com títulos como “Estudos Dirigido de Português”, “Comunicação e Expressão”, “Trabalho Dirigido de Comunicação”, “Português através de Textos”, entre outros. Podemos observar nesses títulos, preocupação com os temas em evidência nesse período, como: fusão do ensino de gramática e texto; ênfase do ensino voltado para a comunicação; e o desenvolvimento do aluno como emissor/receptor de mensagens.

Antes de seguirmos com o percurso dos LDP, nos detendo nos chamados “livros contemporâneos”, que abarcam a década de 90 do século XX até nossos dias atuais, consideramos de extrema importância tecer algumas considerações relativas ao papel da década de 1980 para o atual formato dos LDP.

¹³ Não nos aprofundaremos em questões relativas ao livro do professor e suas mudanças históricas, consideramos que esses livros já dariam uma outra pesquisa com dimensões de análise voltadas diretamente para o professor.

Nessa década, os LDP passaram a figurar muito mais como objeto de estudo de numerosos pesquisadores. Vários aspectos desses livros foram alvo de análises, severas críticas, indo desde os aspectos gráficos, até questões relativas à ideologia, aspectos linguísticos, literários, didáticos, psicológicos, sociais. Foi uma década não de alterações nos conteúdos ou na estrutura dos livros, mas de estudos voltados aos conteúdos neles presentes à luz das novas teorias linguísticas, entre elas a Linguística Textual, a Sociolinguística, a Pragmática e a Análise do Discurso.

Um outro enfoque desses estudos, segundo Batista; Rojo (2005) e Bezerra (1993), tinha o cunho de denúncia contra preconceitos de raça, cor, gênero e conteúdos ideológicos que veiculavam livremente nos LDP em circulação. Foi uma década, portanto, de muita produção acadêmica sobre os livros, mas não de alteração neles, que culminou em fatos essenciais para o formato atual desses livros. De acordo com Dionísio; Bezerra (2002) e Oliveira (2008), podemos elencar:

- 1) A entrada da concepção de língua como interação nos LDP;
- 2) Os novos programas do governo destinados à avaliação do livro didático – o PNLD – 1996;
- 3) A divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais destinados ao Ensino Fundamental – 1997.¹⁴

De acordo com Pietri (2008), foi também nessa década que explodiu nos meios acadêmico e não-acadêmico o que se convencionou chamar de Discurso da Mudança – discussões desenvolvidas no final da década de 1979 e na década de 1980 que visavam não só integrar as ideias desenvolvidas pelos linguístas ao ambiente escolar – especialmente professores, mas que, a nosso ver, também tinham relação direta com as questões relacionadas aos LDP – propondo mudanças radicais nas concepções de linguagem e no ensino de língua materna, mas também amenizar as fortes críticas recebidas pela Linguística na época. Nas palavras de Pietri:

¹⁴ No item “Dimensão linguístico-discursiva” essas ações serão mais detalhadamente desenvolvidas.

O produto da prática científica não é apenas levado ao conhecimento de um leitor caracterizado como alguém desejoso de conhecer as novidades que a ciência tem a lhe apresentar, mas o conhecimento científico deve convencer esse leitor sobre a necessidade de transformar suas concepções de linguagem e de ensino de língua materna. Esse novo discurso é não apenas pedagógico, mas argumentativo: procura convencer quanto à necessidade de alterar o ensino corrente, substituí-lo por um ensino não discriminatório, transformador (p.838).

Esse movimento e todos os fatos históricos elencados anteriormente foram determinantes para a estruturação dos LDP, que passaram a apresentar dimensão em torno de 28x19 cm, com capas cada vez mais ricas em colorido, imagens, ilustrações, sugerindo a dinamicidade do mundo atual. Muitas informações a cada momento se renovando, sendo repassadas aos livros através de um *layout* moderno com várias ilustrações que perpassam todo o livro, toda a unidade didática. Foi nesse período que os livros didáticos passaram a ser obrigatoriamente não-consumíveis, ou seja, sem espaços para respostas dos alunos, visando sua reutilização.

Além de cruzadas, jogos, quadrinhos, sugestões de filmes, CDs, DVDs, sites relativos aos temas abordados nas unidades são introduzidos nos livros, refletindo a dinamicidade do mundo moderno e o convívio dos LDP com a era virtual, característica dos anos atuais (MARCUSCHI, 2005; COSCARELLI; CORRÊA, 2009).

Sousa (2006), analisando um livro didático contemporâneo, destinado ao ensino médio, nos apresenta uma descrição desses livros bastante fiel à forma como eles são estruturados. Acreditamos ser válido reproduzir aqui tal descrição:

(...) Há muitos, diversificados e bons textos. Numa única página do livro, o leitor se depara com uma multiplicidade de informações: charges, letras de músicas, sugestões sobre filmes, livros, músicas, sites. Contudo, são peças de um mosaico, cujas cores, disposição, arranjos, nem sempre compõem uma figura que agrada aos olhos, acalma a mente e sossega o coração do leitor (...) mas, de qualquer maneira, é preciso admitir que essa arrumação dos textos nas páginas do livro traduz exatamente essa ideia do sujeito-moderno-ilha, rodeado de linguagens por todos os lados, sem margens para fugir (p.226).

Exatamente, um livro que reproduz a dinâmica movimentada e sempre em mudança do novo milênio. É esse movimento intenso de cores e ilustrações que fazem, a nosso ver, os LDP contemporâneos diferirem dos das primeiras décadas do século XX. Lá o colorido, quando aparecia, era mais lúdico, digamos assim, sem essa ideia de multiplicidade/movimento intenso de informações presentes nos livros atuais.

Internamente, os livros são organizados por unidades temáticas, com o estudo conjunto dos textos e tópicos gramaticais já consolidado numa mesma unidade, sem a divisão clássica das décadas anteriores entre texto e gramática.

Quanto à titulação, ela também reflete os fatos históricos já citados, com títulos como “Português: linguagens”, “Linguagens do século XXI: língua portuguesa”, “Diálogo”, “Linguagem Nova”, “Interação e transformação: língua portuguesa”, “Português: uma proposta de letramento”, “Linguagem e interação”. Como se vê, são títulos que sugerem não mais uma disciplina voltada para o código – comunicação – mas essencialmente para a interação, para o uso de múltiplas linguagens que servem para n-fins, concepção voltada para uma construção dialógica entre sujeitos sociais inseridos num contexto, numa história.

2.2 - DIMENSÃO LINGUÍSTICO-DISCURSIVA

Para delimitarmos teoricamente a dimensão linguístico-discursiva de nossa análise, especificamente as questões relativas às concepções de língua e conteúdos presentes nos LDP ao longo dos séculos por nós delimitados, achamos essencial traçarmos um detalhamento dos fatos históricos e linguísticos em evidência no Brasil desde seu descobrimento, visto serem fatos importantes e essenciais para entendermos a trajetória de nosso objeto de análise. Para esse “resgate”, nos baseamos em Câmara Jr. (1979, 1972), Houaiss (1992), Mattos e Silva (2001, 2004a, 2004b), Alkmim (2002), Soares (2002), Silva; Moura (2002), Gilvan (2002), Ilari; Basso (2006), Ribeiro (2006), Naro; Scherre (2007), Bittencourt (2008), Oliveira, et al (2009), Pereira (2011).

Nosso país foi “descoberto” no século XVI, porém foi somente nos meados desse século que teve início o movimento de ocupação e exploração de nossas terras. Nessa ocasião, nosso litoral era ocupado por tribos *Tupi*,

mais para o interior predominava uma outra população indígena, as tribos *Jê*. Além dessas, mais para o lado da Amazônia viviam as tribos dos *Aruak* e dos *Karib* e outras menores, isoladas linguisticamente como *Paro*, *Maku*, *Tukano*, *Katukina*, *Guaikuru* (CÂMARA JR, 1979). Esses grupos tiveram papel decisivo para as questões linguísticas da “nova colônia”, como veremos a seguir.

Para o processo colonizador e evangelizador dos séculos XVI e XVII, as tribos de base *Tupi* que viviam no litoral, entre a Bahia e o Rio de Janeiro foram essenciais. De acordo com Câmara Jr (1979), “[...]os portugueses subjugaram e aculturaram, em grande parte, os Tupi da costa, que foram os seus guias e aliados na marcha de paulatina penetração da terra” (p.27). Eles formavam uma população bastante homogênea em termos de cultura e língua. Sendo assim, foi mais fácil o português aprender essa língua, o *tupinambá* – conhecida como “língua geral de intercurso” – do que os índios aprenderem o português de Portugal.

Foi essa língua-geral que serviu de base para todos os trabalhos evangelísticos dos jesuítas – tendo inclusive sido documentada por José de Anchieta com “A arte da gramática da língua mais usada na costa do Brasil”. Nas palavras de Mattos e Silva (2004a):

Os jesuítas tinham como princípio de catequese usar as línguas da terra em que chegavam. Assim sendo, fazia parte do seu programa catequético no Brasil dominar a(s) língua(s) local(is). Diante da relativa homogeneidade linguística do litoral, a estratégia imediata e coerente foi a de dominar a língua que vieram a designar de *brasílica*” (p. 77).

E assim o foi, a língua geral tupi se estabeleceu na colônia ao lado do português. Nessa língua, os jesuítas “traduziam as orações cristãs, compunham hinos religiosos e peças teatrais” (CÂMARA JR, 1979, p. 27), tudo voltado para o “ensino”. Eram, nas palavras desse autor, “duas línguas que coexistiam simultaneamente no mesmo território” (p. 28).¹⁵

Isso até os primeiros anos do século XVII, quando aqui cresceu o tráfico dos negros africanos por ocasião do desenvolvimento exploratório na nova

¹⁵ Mattos e Silva (2004a), Houaiss (1992) e Ribeiro (2006) também fazem referência a outras línguas gerais de que se tem conhecimento no Brasil colônia: a *Cariri*, predominante no nordeste brasileiro, a *língua geral amazônica*, também de base tupinambá e as línguas gerais de base africana, como o *Nagô*, língua dos escravos na Bahia.

colônia, que exigiu cada vez mais mão-de-obra escrava. Esses vieram das mais variadas “nações negras”, entre elas o *Bântu*, *Yoruba* e tribos *não- Bântu*. Com eles, criou-se o chamado “português crioulo” que “[...]uniu entre si os negros das mais diversas proveniências (CÂMARA JR, 1979, p. 29).

E assim, até meados do século XVIII conviviam no território brasileiro esse plurilinguismo, assim resumido por Mattos e Silva (2004a, p.90):

- a) O português europeu na sua dialeção diatópica, diastrática e diacrônica, que teria ao longo do período colonial um contingente médio de 30% da população brasileira;
- b) As línguas gerais indígenas;
- c) E as línguas gerais difundidas pelo Brasil sobretudo pela maciça presença da população africana e dos afro-descendentes que perfizeram uma média de mais de 60% da população por todo o período colonial.

Em termos de ensino escolarizado, o que se tinha nesse período era, segundo Ribeiro (1984), Xavier; Ribeiro; Noronha (1994) e Ribeiro (2002), uma escola estreitamente ligada à política colonizadora dos portugueses. Isso porque, segundo Ribeiro (1984): “[...]somente pela aculturação sistemática e intensiva do elemento indígena aos valores espirituais e morais da civilização ocidental e cristã é que a colonização portuguesa poderia lançar raízes definitivas” (p. 22-24).

Antes disso, segundo essa autora, não se tinha notícia de nenhum tipo de ensino institucionalizado. Em síntese, nesse 1º momento, que abarca o Brasil Colônia, a instrução escolar voltou-se: 1) para catequisar os índios; 2) incluir os filhos dos colonos; 3) desenvolver um ensino voltado para a cultura europeia, exclusivo dos filhos da elite colonial. Ribeiro (1984) assim interpreta essa síntese:

Verifica-se, desta maneira, que os colégios jesuíticos foram instrumento de formação da elite colonial. O plano legal (catequisar e instruir os índios) e o plano real se distanciam. Os instruídos serão descendentes dos colonizadores. Os indígenas serão apenas catequisados (p. 29).

Consideramos esses dados essenciais para nosso percurso, pois ele já nos permite antever o “desenho” da escola que se desenvolveu no Brasil ao longo dos séculos e que “acolheu” determinadas concepções de língua e conteúdos de ensino voltados para esse ensino destinado às elites e que, conseqüentemente, também se reflete nos livros escolares usados nesse ensino, entre eles o LDP¹⁶.

Foi a segunda metade do século XVIII que mudou esse quadro e definiu o Brasil como país de língua majoritariamente portuguesa. A figura-chave dessa nova realidade linguística do Brasil foi o Marquês de Pombal que, em 1757, instituiu, por decreto, o português como língua oficial e nacional da nova colônia, o *Diretório de 3 de maio de 1757, primeiro para o Pará e Maranhão e em 1758 para todo o Brasil* (BITTENCOURT, 2008; CARDOSO, 2005).

Tomando de empréstimo as palavras de Mattos e Silva (2004a):

Pombal define o português como língua da colônia, conseqüentemente obriga o seu uso na documentação oficial e implementa o ensino leigo no Brasil, antes restrito à Companhia de Jesus, que foi expulsa do Brasil (p.21).

Esse fato, pois, foi essencial para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e sua entrada na escola. Segundo Soares (2002, p. 161), a chamada reforma pombalina trouxe como máximas as seguintes exigências:

¹⁶ Aliás, consideramos de suma importância a leitura das obras “História da Educação Brasileira”, de M^a Luísa Ribeiro (1984) e “História da educação – a escola no Brasil”, de M^a Elizabete Xavier, M^a Luísa Ribeiro e Olinda M^a Noronha (1994). Nessas obras, as autoras perfazem todo o quadro político e histórico da educação no Brasil através de períodos históricos que vão do Brasil colônia até os anos 90 do século XX. Muito interessante para entendermos a formação da instituição escolar em nosso país e os principais fatos históricos e políticos envolvidos nessa formação. Inclusive, essas obras refazem, com muita propriedade, a história do ensino superior em nosso país a partir dos fatos políticos e históricos apresentados pelas autoras.

Da mesma forma, mas com enfoque diferente, procede Mario Manacorda, na obra “História da Educação” ([1989] 2006). O enfoque do autor é refazer o percurso histórico da educação à luz de documentos que abarcam desde o Antigo Egito até os dias atuais.

Como frisamos antes, estudar o percurso histórico do LDP, nos leva inevitavelmente a percorrer a história da educação e do ensino escolarizado, daí a importância dessas obras para nossa pesquisa.

- 1) Além do aprender a ler e escrever em português, introduziu-se o estudo da gramática portuguesa;
- 2) Persistiu também a retórica;
- 3) E a poética que abrangia a literatura.

Foi por consequência desses fatos que já no século XIX surgiram as primeiras gramáticas essencialmente brasileiras. No início desse século, o Brasil tornou-se nação, independente de Portugal, e iniciou suas próprias produções: “Gramática Portuguesa”, de João Ribeiro (1881), “Gramática Analítica (Descritiva)”, de Maximiro Maciel (1887) e “Gramática da Língua Portuguesa”, de Pacheco Silva e Lameira de Andrade(1887). Essa última para ser usada nos ginásios, liceus e escolas normais (ORLANDI, 2002; DIAS; BEZERRA, 2006)¹⁷.

Já havia a preocupação nessas décadas com a norma linguística coersitiva, o uso padrão do português em detrimento com as demais variedades de uso, o policiamento gramatical e o ensino voltado para os filhos das elites dominantes. Foi esse quadro histórico que “dominou” o ensino de português em nossas escolas nas primeiras décadas do século XX e repercutiram diretamente nas concepções de língua e, conseqüentemente, nos conteúdos dos LDP desse período e também nos vindouros (CALLOU e BARBOSA, 2009).

O estabelecimento do uso padrão relacionado às gramáticas normativas como sendo a representação pura da língua tem uma história de longa data, tendo se iniciado nos tempos mesmo do Brasil colônia. Da nossa independência até hoje, muitos anos se passaram, porém muitas marcas da época do “descobrimento” continuaram muito fortes em nossa cultura, em nossa história linguística e, conseqüentemente, em nosso ensino de língua materna e seus materiais didáticos, entre eles, principalmente, o LDP.

¹⁷ Importante ressaltar, até mesmo como forma de reconhecimento, que antes dessas gramáticas, outras foram produzidas fora do eixo sudeste do Brasil, como: “O Breve Compêndio de Grammatica Portugueza, de Frei Caneca, produzida em 1819, no Recife (FÁVERO, 1999); “A Gramática Portuguesa”, de Antônio de Moraes e Silva, também produzida em Recife, em 1824; “O Compêndio da Grammatica Portugueza”, do Padre Antônio da Costa Duarte, produzida no Maranhão, em 1829 (ARAÚJO, 2011); e a gramática de Antonio Pereira Coruja, gaúcho, produzida em 1835 (ARAÚJO, 2011).

Em outras ex-colônias europeias, o processo de independência caminhou no sentido do desligamento das antigas práticas políticas, econômicas e sociais para a formação de uma nova realidade social. No entanto, no Brasil, a prática foi inversa. A economia continuou rural, a escravidão perdurou por muito tempo, toda estrutura política, econômica e social continuou elitizada e Portugal sendo o modelo idealizado e seguido pela “antiga colônia” (BAGNO, 2003; ROMANELLI, 1999).

No que se refere à língua, essa herança colonial também se refletiu. O falar e escrever padrão sempre pertenceu a Portugal e, no Brasil, apesar de todas as nossas diferenças culturais, sociais, econômicas e políticas, o uso da língua (e, por extensão, seu ensino) voltou-se, exclusivamente, para usos próprios de Portugal. Mesmo o século XIX tendo representado o início do surgimento de nossas primeiras gramáticas, elas eram voltadas essencialmente para os usos do português de Portugal. Como resultado de todo esse quadro histórico, concordamos com Mattos e Silva (2004a; 2004b) quando diz:

Esse fato histórico (o decreto do Marquês de Pombal) marcou definitivamente o fim de um processo que poderia ter definido outro destino linguístico para o Brasil. Daí por diante, a escolarização, o processo de urbanização crescente, a vinda da corte para o Brasil definiram a língua portuguesa como língua nacional e oficial.

Fruto de todo esse percurso está o estabelecimento, em nossa cultura, de dois pólos bem distintos e separados: um relacionado ao uso padrão da língua, baseado em usos de Portugal e ligado diretamente àqueles que têm acesso direto à educação formal; e outro relacionado às grandes camadas sociais, ditas populares, que não têm acesso ao uso padrão da língua, mas que apresenta realizações concretas dessa num quadro amplo de variação (BAGNO, 2003). É o que Gomes (2007) e Mattos e Silva (2004a) chamaram de “traço sociolinguístico característico da história do português brasileiro urbano”.

E assim a história se deu e o ensino oficial da língua portuguesa e os livros didáticos voltados para esse fim foram diretamente influenciados por essa realidade histórica, desde suas concepções sobre língua, até os

conteúdos desenvolvidos na escola por meio de seus manuais didáticos, conteúdos esses tidos como “autorizados”.

Até porque, como bem coloca Mattos e Silva (1997, p.7), colocação com a qual concordamos plenamente: “a escola é uma instituição reprodutora da ordem social vigente”. Daí ela e tudo o que nela circula estarem intimamente e indissoluvelmente ligados aos fatos históricos, sociais, políticos em evidência em cada época, movimento bem delimitado por Geraldi (1997) na seguinte passagem:

Homens, nascidos na história e constrangidos pela história, vamos construindo soluções (que a cada vez não se querem paliativas), conscientes de que o que se vai tecendo, a pouco e pouco, em cada ponto, em cada nó, é uma resposta marcada pela eleição de postos de observação possíveis que somente uma sociologia do conhecimento e uma história do conhecimento poderão explicar. Navegantes, navegar é preciso viver. Nossos roteiros de viagens dirão de nós o que fomos: de qualquer forma estamos sempre definindo rotas – os focos de nossas compreensões. (p. 4)

E podemos observar a trajetória do ensino, da escola e do LDP na “construção” citada por Geraldi. Uma verdadeira teia, com caminhos entrecruzados, partindo de “postos de observação” – nossas décadas demarcadas – influenciados pela história e sempre “definindo rotas” a partir desses dados históricos. Por isso que o olhar “sócio-histórico” sugerido por Soares (1996) se faz tão necessário, em nossa opinião, pois nos permite resgatar a história do LDP, encontrando nela explicações para o porquê desse livro ser o que é, o que foi, em cada época.

Vejamos, portanto, essas “rotas” a partir do caminho trilhado pelos LDP no que se refere às concepções e aos conteúdos a partir delas “autorizados” – com ênfase para o trabalho com as variedades linguísticas. Não esquecendo o papel do Marquês de Pombal, lá no século XVII, para o estabelecimento dessas concepções e conteúdos.

Com ele, a língua portuguesa foi instituída língua nacional e oficial, o ensino foi institucionalizado, a escola passou a ser laica¹⁸. Aliás, mesmo após a

¹⁸ Sobre o ensino laico, após a saída dos jesuítas, importante ressaltar que ainda por muito tempo o ensino no Brasil continuou nas mãos da Igreja, a exemplo dos oratorianos.

reforma pombalina, ainda perdurou até o século XIX o ensino voltado à retórica e à gramática, sendo que nesse século a gramática portuguesa figurou junto à latina, essa com peso maior de importância.

Foi somente com a publicação das primeiras gramáticas portuguesas e a constituição da língua como sistema e, portanto área de conhecimento, que o latim perdeu força em nosso ensino e cedeu lugar ao ensino exclusivamente da língua portuguesa em nossas escolas. O ensino da retórica passa gradativamente a ser desenvolvido a partir de autores de língua portuguesa e a poética torna-se disciplina independente. Fecha-se, assim, o trio que prevaleceu no nosso ensino até aproximadamente os anos 50 do século XX.

O que nos mostra a história, de acordo com Soares (1998), é que até essa data, o ensino era exclusivamente voltado para os filhos das camadas socialmente privilegiadas, como vimos, únicas até então a terem acesso à escolarização. Todos – professores e alunos – dominavam o padrão linguístico exigido pela escola, o ensino era voltado meramente para o “reconhecimento” das normas e regras desse uso padrão do português.

Um detalhe que consideramos muito importante de ser citado nesse ponto foi a importância que teve o Colégio Pedro II para o ensino voltado ao normativismo e à Gramática Tradicional. De acordo com Faraco (2006), Razzini (2001) e Romanelli (1999), esse colégio foi fundado em meados do século XIX na cidade do Rio de Janeiro e foi referência para todo sistema educacional do nosso país. Aliás, muitos livros didáticos da época tinham como ponto de referência serem adotados por esse colégio, como foi o caso da Antologia Nacional, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, um dos livros por nós analisados.

No caso do ensino de português contribuiu, principalmente, através de duas ações:

- 1) Definia os Programas de Português – pautados basicamente em tópicos gramaticais; e
- 2) A produção de gramáticas escolares por seus catedráticos de língua portuguesa.

No que se refere ao primeiro item, muito oportuna se faz, a nosso ver, a colocação de Faraco (2006):

Tais programas se cristalizaram, em nossa tradição escolar, como verdadeiras normas programáticas para o ensino de português. Ainda hoje esses programas se repetem, se não em documentos curriculares oficiais mais recentes (principalmente a partir da década de 1980), na ideologia da escola e, por consequência, na organização de boa parte dos livros didáticos (p. 23).

Por tudo isso, podemos perceber que nesse período histórico predominou em nosso ensino a concepção de língua como mera **EXPRESSÃO DO PENSAMENTO**, ou seja, um sistema. Sendo assim, “ensinar português era ensinar a conhecer/reconhecer o sistema linguístico, a gramática da língua” (SOARES, 1998, p. 55). A ênfase do ensino era totalmente na gramática tradicional, com forte cunho normativo/prescritivo. Como se vê, nesse período, não há espaço, nem vez para as variedades linguísticas no ensino, aliás, nessa época, nem se cogitava essa possibilidade, visto a ênfase ser o uso padrão da língua, baseado nas gramáticas normativas.

No que se refere aos LDP, eles eram representados, em sua maioria, pelas Gramáticas e Antologias, ambos voltados para os conteúdos acima descritos, visto que mesmo o estudo dos textos visava a “buscar neles estruturas linguísticas que eram submetidas à análise gramatical” (p.55). Como bem sintetiza essa autora:

Numa escola que servia a alunos pertencentes às camadas privilegiadas – e isso define as condições sociopolíticas que configuravam a escola e, portanto, o ensino que nela se fazia – alunos já familiarizados com os padrões culturais e linguísticos de prestígio social, aqueles padrões que a escola valoriza, ensina e quer ver aprendidos, não era incoerente nem inadequado por uma concepção da língua como sistema – fica clara a articulação entre os aspectos sociopolíticos e os aspectos linguísticos do ensino da língua materna na escola (SOARES, 1998, p.56)

Em outras palavras, confirmamos nas palavras de Soares e na própria trajetória que aqui está sendo desenvolvida, que traçar o percurso histórico da

TD Livro Didático de Português implica caminhar junto com o percurso da escola e do ensino, visto constituírem-se histórias intimamente imbricadas, uma influenciando a outra e determinando caminhos/escolhas a serem seguidas em termos de concepções e conteúdos autorizados.

É o que se dá a partir da década de 60 do século passado. Novos fatos históricos impõem mudanças “radicais” nos LDP que vão repercutir diretamente na concepção de língua e conteúdos neles presentes. Entre esses fatos, podemos enumerar, de acordo com Soares (1996; 1998; 2002), Clare (2002) e Pietri (2005):

- 1) A definitiva democratização da escola; e
- 2) O Regime Militar autoritário implantado em nosso país nos anos 60 do século XX.

O primeiro fato, denominado por Soares (1998) de sociopolítico, trouxe para a escola os filhos da classe trabalhadora que antes não tinham acesso à escolarização formal. Com isso, o perfil da clientela escolar mudou radicalmente, não são mais os filhos das camadas socialmente privilegiadas os únicos a frequentarem a escola.

Essa nova realidade traz para a sala de aula novos costumes, usos linguísticos os mais variados, novas culturas, diferentes daqueles que costumeiramente estavam presentes na escola. No dizer de Soares, “[...]tornam-se outras, pois, as condições culturais e linguísticas para o ensino do português” (p.56).

Já o segundo fato traz também uma diferenciação que será decisiva para as novas práticas escolares, pois o Regime Militar autoritário impõe o desenvolvimento do capitalismo pelo viés da exploração industrial como meta para o ensino. Sendo assim, a proposta passa a ser “[...]atribuir à escola o papel de fornecer recursos humanos para essa expansão” (p.56).

E isso se deu pela qualificação para o trabalho, meta do ensino do 1º e 2º graus nesse período e o sentido instrumental atribuído aos conteúdos curriculares da disciplina Português, que passou a ser denominada de Comunicação e Expressão no 1º grau (primeiras séries) e Comunicação em

Língua Portuguesa (nas séries finais). Meta essa bem colocada nas palavras de Noronha (1994, p. 229):

O objetivo a ser alcançado era o de formar o trabalhador competente e disciplinado e o homem brasileiro integrado ao projeto de desenvolvimento. A meta final a ser atingida, então, era a de viabilização ao ideal de Brasil-Potência. E para se chegar a essa meta, a educação passou a ter destaque como fator de desenvolvimento.

Vislumbramos, assim, uma nova concepção de língua, que passa a ser concebida como **INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO**, ou seja, um código. O quadro referencial para essa nova concepção é a Teoria da Comunicação e o novo sistema de ensino baseado na Lei nº 5692/71 que estabelece como meta do ensino de português na escola a língua “como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”.

Para os LDP, essa nova realidade traz à tona o que alguns teóricos, como já mencionamos anteriormente, convencionaram chamar de “novo livro” que, como já vimos, consolidou profundas mudanças estruturais, e também, de conteúdo nesses livros.

A ênfase dos livros nesse período, que vai até a década de 1980, início da década de 1990, passou a ser, pelo menos teoricamente¹⁹, o ensino pragmático e utilitário da língua em detrimento aos conteúdos gramaticais. Figuram nos livros em termos de ensino os elementos básicos da comunicação – emissor, receptor, mensagem e código – habilidades de leituras, sobretudo de textos informativos, jornalísticos, publicitários, que passaram a circular livremente nos livros, estudo de textos não-verbais, cartazes, charges, histórias em quadrinhos, símbolos, expressão oral.

Um detalhe que achamos conveniente frisar nesse ponto é que até então nenhuma ênfase é dada nos LDP para o tratamento da variação linguística, isso porque foi somente com o advento da Sociolinguística, na década de 1960, que esse tema veio à tona nos estudos linguísticos. Até chegar aos LDP, o percurso da variação ainda foi longo e dependeu de novas e

¹⁹ Utilizamos a expressão “pelo menos teoricamente”, pois o que nossos dados mostraram, e que mais adiante iremos explorar, foi que, apesar da ênfase em “novos conteúdos”, na verdade, os LDP desse período permaneceram explorando, em essência, os conteúdos gramaticais.

importantes modificações nesses livros, por força de novos fatos históricos, sociais e políticos e das discussões advindas do meio acadêmico.

Como já citado no item anterior – dimensão estrutural – também no que se refere às concepções de língua e conteúdos presentes nos chamados “livros contemporâneos” – final da década de 1980 até nossos dias atuais – a década de 1980, até meados da de 1990 foi essencial, com suas vastas discussões sobre o LDP, para o formato que hoje apresentam esses livros (GERALDI, 2009).

Um fato que consideramos essencial para essas novas mudanças nos livros, além de todos os fatos já citados anteriormente, foram as contribuições advindas das diversas correntes da linguística moderna – Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Textual, Pragmática, Análise do Discurso – que chegaram à escola, através, principalmente, da Linguística Aplicada, e que culminaram em ações essenciais para profundas mudanças na concepção de língua e nos conteúdos que passaram a fazer parte da realidade dos LDP.

Dentre essas contribuições, podemos citar, de acordo com Soares (2002), três que, na nossa opinião, foram essenciais para as mudanças que mais adiante iremos enumerar:

- 1) As ideias difundidas pela Sociolinguística e que passaram a alertar a escola para a realidade da variação linguística. Segundo Soares, foi graças aos estudos sociolinguísticos que se passou a exigir da escola “[...]tanto uma nova postura dos professores diante das diferenças dialetais, como novos conteúdos e uma nova metodologia para a disciplina português” (p. 172). E tais exigências e nova realidade chegaram também aos LDP;
- 2) Os diversos estudos descritivos da língua portuguesa – escrita e falada – que trouxeram uma nova concepção de gramática em muito oposta à gramática prescritiva. Isso possibilitou a ênfase do trabalho também com a oralidade e não apenas com a modalidade escrita da língua, abrindo espaço, assim, para o trabalho com a variação;
- 3) E, finalmente, as contribuições da linguística textual que trouxeram o texto para foco de estudo, saindo, assim, dos limites da palavra e da frase.

No que se refere ao item 1, Preti (1998, p. 86) mostra que com o advento da Sociolinguística podemos dizer que um novo paradigma se desenhou, não só no seio das universidades, mas também no meio escolar visto que:

Novas noções como a de prestígio social da linguagem; associação entre variantes e poder político-social; ligação entre língua e poder social dos falantes; entre variantes linguísticas e fatores externos como sexo, faixa-etária, profissão e status, grau de escolaridade e nível cultural dos interlocutores; mudança de situação comunicação e variação de registro, etc, substituíram os conceitos tradicionais de correto/incorreto, em que se consideravam apenas os paradigmas da gramática tradicional, ligada à língua escrita.

E isso inevitavelmente modificou o perfil da escola, do ensino e dos recursos usados visando a aprendizagem, entre eles, principalmente, os LDP. O resultado dessas discussões, juntamente com todas as críticas feitas aos LDP na década de 80 e 90 do século XX, culminou em quatro pilares básicos para o ensino de língua materna e para o formato atual dos LDP. De acordo com Pietri (2005), são eles:

- 1) Concepção sociointeracionista de língua;
- 2) Texto como unidade de ensino²⁰;
- 3) Variedades linguísticas como marca inerente de todas as línguas;
- 4) Gêneros textuais como fio condutor do ensino.

Nas palavras de Pietri, a partir dessa nova realidade:

²⁰ Consideramos importante ressaltar que nas décadas iniciais do século XX, o texto já estava presente nos livros destinados ao ensino, porém era na perspectiva do texto usado como pretexto para o estudo gramatical. Nos LDP da atualidade, o texto é tomado não nessa perspectiva, mas como “unidade significativa”, objeto de ensino. Texto numa perspectiva teórica bem mais ampla, sendo que “[...]o âmbito da investigação se estende do texto ao contexto (conjunto de condições externas da produção, recepção e interpretação dos textos” (OLIVEIRA, 2007, p. 14).

Não há mais a concepção de linguagem como expressão do pensamento (que guiava os estudos tradicionais com base no ensino da gramática); ou a visão da linguagem apenas como instrumento de comunicação (conjunto de códigos utilizados por um emissor para mandar mensagens a um receptor, concepção esta sobre a qual se apoia a maioria dos livros didáticos); as novas propostas veem a linguagem como uma forma de ação, um lugar de interação humana (p.41).

Ainda segundo Pietri, esses quatro pilares possibilitaram variadas mudanças de atitude frente ao ensino de língua materna: no tipo de interação em sala de aula, nas possibilidades de expressão por parte dos alunos, na postura frente ao ensino de gramática, mudanças relativas às diferentes variedades linguísticas que circulam na escola e, além dessas, incluímos mudanças profundas na Tradição Discursiva LDP, que, obrigatoriamente, necessitaram refletir essa nova realidade frente a língua.

E essa nova realidade ocorreu, não somente por influência das discussões relativas aos livros que citamos anteriormente, mas, podemos, inclusive, dizer que tais modificações ocorreram, também, por influência direta de duas ações do governo, via Ministério da Educação – MEC – e órgãos diretamente ligados a ele:

- a) O PNLD – Plano Nacional do Livro Didático, lançado em 1996;
- b) Os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais, lançados em 1997.

Uma das maiores contribuições dessas ações foi que através delas uma nova concepção de língua passou a vigorar como base para os estudos de língua, concepção voltada para a **INTERAÇÃO**, uma construção dialógica entre sujeitos sociais inseridos num contexto, numa história. Como podemos verificar no fragmento abaixo, retirado dos PCN (2001, p. 20):

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história (...) Nessa perspectiva, língua é um sistema de signos específicos, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade.

No bojo dessa concepção, toda a estruturação do ensino de português sofreu uma “reviravolta”, afinal, uma vez que o objetivo dos PCN foi “traçar uma base comum para o ensino de língua materna no Brasil” (MANINI, 2010, p. 844), tendo como base essa concepção, novos conteúdos passaram a ser alvo desse ensino, entre eles “o texto como unidade de ensino e do gênero como objeto de estudo”. Nas palavras dessa autora:

Os PCN têm um caráter inovador, pois a perspectiva de ensino-aprendizagem a partir do gênero discursivo/textual parece ser mais condizente e providencial à nova conjuntura, haja vista que, nos anos 90, iniciou-se uma mudança substancial na sociedade: automação e informatização do trabalho, globalização das economias e das políticas sociais e conseqüentemente valorização do trabalho intelectual em detrimento ao trabalho manual e braçal.

Uma mudança de postura, pois, que não poderia ficar alheia à escola e aos seus materiais de trabalho. Até porque, como vimos até aqui, foi uma mudança de foco que alterou em larga escala os LDP. Ainda em se tratando de conteúdos, os PCN trouxeram também uma nova perspectiva sobre a variação linguística, fazendo dela conteúdo de ensino, como podemos verificar no fragmento abaixo:

Constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá (...) Assim, quando se fala em ‘Língua Portuguesa’ está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades (...) O uso de uma ou outra forma de expressão depende, sobretudo, de fatores geográficos, socioeconômicos, de faixa-etária, de gênero (sexo), da relação estabelecida entre falantes e do contexto de fala (PCN, 2001, p.29).

Por isso:

O estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa (PCN, 2001, p.82).

Para os LDP, essa nova concepção de língua e de variação presentes nos documentos oficiais voltados para o ensino foi decisiva para que usos tidos pela tradição gramatical normativa como marginais passassem a fazer parte da realidade desses livros. Se de forma sistemática ou não – como sugerem os parâmetros – vamos ver mais adiante. O que importa é que esses usos chegaram aos livros. Foi o que mostramos em trabalho anteriormente desenvolvido por nós, (Patriota, 2002), no qual verificamos o trabalho metodológico de três LDP com as gírias.

Embora nossos resultados tenham mostrado, na grande maioria dos dados analisados, um trabalho ainda voltado para a eliminação das gírias, pudemos constatar uma forte presença desse uso, essencialmente tido como marginal, circulando nos livros analisados, o que consideramos, à época, e ainda mantemos a mesma opinião, já como um avanço para o tratamento da variação linguística nos livros, afinal ela estava sendo mencionada, o que em épocas anteriores se revelava, no mínimo, algo improvável.²¹

No que diz respeito ao PNLD, sua principal contribuição foi representar uma forma sistemática e continuada de avaliar os livros didáticos, entre eles o LDP. Para o trabalho com a variação nos LDP, esse programa foi essencial, pois, em busca da qualidade dos livros, fez-se necessário uma espécie de “casamento” entre as ideias defendidas pelos documentos voltados para o ensino (representados anteriormente pelos PCN), entre elas as concepções de língua e de variação e a necessidade de adaptar-se os livros a essa nova realidade (BATISTA, et all, 2005)²².

Desenvolvido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pela Secretaria de Educação Básica (SEB), ambos ligados ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), a finalidade do PNLD foi,

²¹ Numa outra pesquisa por nós desenvolvida, Patriota (2006; 2009), não mais voltada para o LDP, mas para os professores de língua materna do ensino fundamental e médio, mostramos os usos específicos da gíria por esses professores, o que nos permitiu observar esse registro linguístico também presente nas falas dos professores e não apenas nos LDP, como foi o caso da pesquisa anterior. O que as duas mostraram, em essência, foi a presença real e efetiva da variação linguística na escola, na sala de aula, fato esse diretamente voltado para os acontecimentos históricos vistos até aqui.

²² Consideramos importante ressaltar, de acordo com Batista (2003), que o atual PNLD é o resultado de diferentes e sucessivas propostas e ações para definir as relações do Estado com o livro didático brasileiro. Consultar Anexo 1 para acompanhar todas as modificações sofridas desde a criação do Ministério da Educação. Como nosso trabalho tem por meta mostrar as mudanças e permanências da TD Livro Didático de Português, consideramos importante apresentar esse quadro sucessivo de mudanças nos programas de avaliação do LD para mostrar o peso dos fatos históricos e sociais para uma TD.

basicamente, avaliar, adquirir e distribuir gratuitamente os livros didáticos para o ensino fundamental, a partir, inicialmente, dos seguintes critérios: de **natureza conceitual** (as obras deveriam estar isentas de erros ou indução a erros); e de **natureza política** (obras isentas de preconceitos, discriminação, estereótipos e de proselitismo político e religioso), esse último essencial para as questões voltadas à variação. Posteriormente, segundo Batista; Costa Val (2004), foi acrescentado a esses critérios o **de natureza metodológica** (obras que propiciassem situações de ensino/aprendizagem adequadas e coerentes).

Inicialmente, a realização das avaliações era desenvolvida pela SEB, coordenada por docentes universitários, só a partir de 2001 foi que as avaliações passaram a ser supervisionadas diretamente pelas universidades públicas, sob a supervisão do MEC. Das avaliações resultam os Guias de Livros Didáticos, que orientam a escolha dos livros pelas escolas e professores (BATISTA; ROJO, 2003).

Em vigor desde 1996, esse programa já é tido como rico em contribuições para a área educacional, tendo provocado “[...]impactos positivos inegáveis na produção de obras didáticas no Brasil, provocando mudanças na construção e no tratamento de objetos de ensino” (VAL, 2009, p.25). Tais mudanças serão alvo de nossa análise.

Além disso, ao envolver várias instâncias na discussão de âmbito educacional, o PNLD promoveu/criou condições para a produção de livros mais qualificados, em sintonia com as atuais discussões de cunho acadêmico, trazendo, assim, para a escola, novas práticas de ensino (ROJO, 2011).

A partir de tudo que expomos até aqui sobre a influência dos PCN e do PNLD para a produção dos LDP, podemos fazer uma “ponte” entre essas ideias e o esquema 3 que apresentamos no capítulo 2 para, com isso, mostrar a influência das vozes apresentadas no esquema e que são, em caráter coletivo, responsáveis por toda dinâmica de produção dos LDP, não só autores e editores diretos opinam sobre essa TD, mas todo um aparato de vozes que somadas dão forma aos livros em cada época.

E, assim, os LDP contemporâneos passam a vigorar, por força de todas as influências relacionadas anteriormente, a partir da concepção de língua como interação, com conteúdos selecionados com base no texto como unidade de ensino e dos gêneros como fio condutores da aprendizagem, daí

serem livros com grande oferta de leitura a partir de diversos gêneros orais e escritos, tratamento da variedade linguística como conteúdo de ensino, estudo da gramática baseado na reflexão sobre os usos gramaticais com base nos gêneros em estudo (GERALDI, 2003; 2004; TRAVAGLIA, 1997; 2004; MOURA, 2000; SUASSUNA, 1995). Enfim, um livro ancorado nas propostas dos PCN que:

Sugerem, como metodologia para o trabalho com os objetos de ensino de língua portuguesa, partir de atividades que envolvam o uso da língua, como produção e compreensão de textos orais e escritos em diferentes gêneros discursivos/textuais, seguidas de atividades de reflexão sobre a língua e a linguagem (atividades de análise linguística) a fim de aprimorar as possibilidades de uso (MANINI, 2001, p. 844).

Consideramos importante tecer, nesse ponto, portanto, algumas colocações relativas à questão da variação, ensino e LDP, afinal uma das mudanças da TD Livro Didático de Português que iremos mostrar mais adiante refere-se, justamente, à entrada do trabalho com variação nos livros e, conseqüentemente, no ensino e na escola. E, também, porque todo o trajeto histórico visto até aqui inside diretamente nas práticas de ensino, na escola e nos LDP que circulam nela. Daí termos escolhido o título “Escola, ensino e LDP: uma história entrecruzada” para esse capítulo. Vejamos como...

De acordo com Oliveira (2010), Antunes (2003; 2007; 2009), Koch (2004; 2006; 2011), Preti (2004), Bezerra (2002), Travaglia (2002), Possenti (1996), entre tantos outros, os objetivos que levam ao estudo/ensino da língua materna podem ser resumidos em quatro:

- 1) O primeiro é aquele considerado mais produtivo para tal ensino, pois engloba uma diversidade de usos da língua que torna o seu desenvolvimento mais produtivo. É aquele que visa **desenvolver a competência comunicativa do aluno**, desde seus domínios linguísticos, até os textuais. Esse objetivo de ensino proporciona ao aluno o contato com uma imensa variedade de situações de interação;

- 2) O segundo visa **o desenvolvimento do domínio da chamada norma padrão da língua**. Muito mais restrito que o primeiro, esse objetivo prende-se a uma só modalidade de uso da língua, a escrita, e está voltado unicamente para as normas gramaticais da língua;
- 3) Os terceiro e quarto objetivos **ligam-se mais a questões de teoria gramatical e atividades metalinguísticas**. Ou seja, conhecer a constituição e funcionamento da língua. São conhecimentos voltados mais para a informação cultural sobre a língua e não propriamente para seu uso efetivo.

Esses objetivos interessam à TD Livro Didático de Português, pois no bojo deles encontramos, ainda de acordo com esses autores, as três formas básicas a partir das quais podemos conceber a língua vistas anteriormente – como expressão do pensamento, instrumento de comunicação e como interação. Todas as práticas e ações desenvolvidas na escola e em seus materiais didáticos referentes ao ensino da língua materna estará, indiscutivelmente, atrelada a uma dessas concepções/objetivos vistos antes. Como temos verificado no nosso percurso histórico até aqui:

- a) Primeiras décadas do século XX, primazia das Antologias e Gramáticas, forte influência da língua como expressão do pensamento;
- b) A partir da década de 1960/1970, a hegemonia da concepção de língua como instrumento de comunicação;
- c) Já na segunda metade da década de 1990 até nossos dias atuais a “luta” no sentido de se estruturar o ensino, e conseqüentemente os LDP, a partir da concepção de língua como interação.

Para o trabalho com a variação isso foi bom – referindo-nos ao item c - porém revelou-se um trabalho ainda visto com muitas ressalvas, porque o que se tem visto nos LDP, mesmo após a influência positiva de todos os fatores elencados antes, é algo próximo ao que se pode denominar de “avanços e entraves”. Avanço porque já se vê esse tema circulando nos livros; entrave porque a limitação do trabalho com a variação ainda é grande e visível

(DIONÍSIO, 2002; BAGNO, 2007; BORTONI-RICARDO, 2004; 2005). Nas palavras de Dionísio, “[...]mencionar a existência das variedades linguísticas não é sinônimo de respeitá-las” (p.78).

Atualmente, os estudos sociolinguísticos já mostram que a variação se manifesta no léxico, na morfologia, na fonética, na sintaxe de toda língua e de seus falantes como um todo. Não é uma realidade restrita a alguns grupos, muito menos às camadas mais populares da sociedade, a grupos que vivem longe do perímetro urbano ou a pessoas com baixa escolaridade.

Mas, mesmo diante dessa realidade, os estudos com variação nos LDP, muitas vezes, continuam restritos à presença de textos de Chico Bento (uso caipira, extremamente estereotipado), Patativa do Assaré (usos populares), Cebolinha (com sua troca de letras) e gírias associadas a grupos jovens e um uso próprio da oralidade (BAGNO, 2007; PATRIOTA, 2002).

E o porquê dessa realidade encontramos na própria história da língua portuguesa, como temos visto. A análise da língua a partir da noção da variação, do reconhecimento das diversas formas que o falante tem a seu dispor para se expressar, falando ou escrevendo, da heterogeneidade característica da língua e do próprio falante, confronta-se diretamente com a representação social tradicionalmente vigente na sociedade sobre a língua: um sistema homogêneo, igual para todos e que atende a todas as necessidades comunicativas do falante uniformemente, pautado nos usos da Gramática Tradicional.

Se para a análise empírica da língua, a variação é uma realidade, para a tradição, ela representa um mal que precisa ser eliminado, visto que ela existe não como marca inerente a todas as línguas, mas como uma espécie de degeneração do uso instituído por essa tradição como o único correto: o padrão das gramáticas normativas (FARACO, 2007; 2008). Nas palavras desse autor:

Numa cultura com um viés arraigadamente normativista como a nossa, o senso de adequação se vê, constantemente, perturbado (em especial entre os segmentos altamente escolarizados) por um senso de correção. Inverte-se, portanto, a equação empírica: a correção (tomada ilusoriamente em sentido absoluto) secundariza a adequação quando não a condena (2007, p. 27).

E é esse “viés arraigadamente normativista” que, na maioria das vezes, dita o trabalho com a variação nos LDP. Como mostra Dionísio (2002, p.79) ao sintetizar as “formas norteadoras” do estudo da variação linguística nos LDP. Ela assim resume as três principais formas:

- I) Abordagem das variações em unidades específicas dos LDP;
- II) Abordagem das variações em questões mínimas inseridas na análise textual; e
- III) Variação em seções sobre reflexão sobre a língua.

A partir dessas formas norteadoras – o viés normativista, citado por Faraco – podemos observar as abordagens que a variação recebe nos livros, resumidas por Dionísio em duas: i) identificação de expressões da língua não-padrão e/ou da classe social a que pertence os personagens dos textos, e II) reescrita de expressões ou de fragmentos textuais com supostos casos de variações linguísticas. Essa reescrita visando a “correção” mencionada por Faraco. Mostramos essa realidade em Patriota (2002).

Visto que o trabalho com as variedades linguísticas caminha nesses termos, Dionísio conclui suas colocações afirmando que “os autores de LDP estão ainda ‘acertando o passo’ no estudo das variedades linguísticas”, devido, exatamente, a essas inconsistências encontradas nos livros.

É a mesma opinião defendida por Bagno (2007) no capítulo “A variação linguística nos livros didáticos”. Sem negar todas as melhorias apresentadas pelos LDP após as medidas já mostradas por nós anteriormente, ele reforça que “o tratamento da variação linguística nos livros didáticos continua sendo um tanto problemática” (BAGNO, 2007, p.119).

Faltam, segundo ele, base-teórica consistente e ainda há confusão terminológica nas atividades, que “giram”, na maioria das vezes – como também mostrou Dionísio – em torno de questões de reescrita com a substituição do uso variável pelo uso padrão, o que, segundo Bagno, acaba incorrendo em uma atitude preconceituosa frente às variedades linguísticas. Nas palavras dele:

A atividade que manda ‘passar para a norma culta’ acaba se revelando, no fundo, tão preconceitosa quanto a atitude de discriminar o Chico Bento por ‘falar tudo errado’. Porque se, num primeiro momento, ocorre o reconhecimento da diferença, num segundo momento, quando se pede a reescrita ‘segundo a norma culta’, essa diferença é transformada em deficiência, em algo que pode e deve ser ‘corrigido’ (...) E aí todo o nosso trabalho de reeducação sociolinguística vai pro brejo...” (BAGNO, 2007, p.123).

Tudo que expomos até aqui sobre o trabalho com a variação nos LDP só nos leva a reforçar seu caráter como uma TD fortemente arraigada em sua historicidade, sofrendo mudanças, alterações, ditadas por cada momento histórico, isso de forma ininterrupta, pois o mesmo fator histórico que “forçou” a entrada da variação nos livros, é o mesmo que continua impulsionando novas mudanças visando à melhoria do trabalho que se tem feito na escola, via LDP, com a variação.

Esse impulso é sugerido por Dionísio (2002, p.88), quando diz “[...]acreditamos que as pesquisas nas áreas da sociolinguística e da linguística textual serão de grande utilidade para aqueles que escrevem livros didáticos” – as vozes vindas das academias e que influenciam diretamente no processo de elaboração dos LDP que citamos no capítulo anterior e que vamos mostrar em nosso capítulo 5.

Essa utilidade voltada para a busca de novas abordagens que se aproximem mais do respeito às variedades, do uso adequado da terminologia voltada a essa área, da elaboração de atividades baseadas nos usos empíricos, não apenas das classes de menos prestígio social, mas também das classes prestigiadas socialmente, elaboração de atividades voltadas para as variações não só da fala, mas também da escrita (BAGNO, 2007). Uma TD, enfim, em constante mudança.

Enfim, como nossa meta é mostrar o LDP como uma TD, vamos no nosso próximo capítulo teórico desenvolver os argumentos que levantamos para defender essa perspectiva teórica. Sigamos, pois, teorizando...

CAPÍTULO 3

O LIVRO DIDÁTICO COMO UMA TRADIÇÃO DISCURSIVA: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE

Para iniciarmos esse capítulo, gostaríamos de reproduzir um belíssimo poema de Carlos Drummond de Andrade usado como epígrafe da dissertação de mestrado de Buzen (2005a). Diz o poema:

A porta da verdade estava aberta
Mas só deixava passar
Meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade,
Porque a meia pessoa que entrava
Só conseguia o perfil de meia verdade.
E a segunda metade
Voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
Onde a verdade esplendia os seus fogos.
Era dividida em duas metades
Diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era perfeitamente bela.
E era preciso optar. Cada um optou
Conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

Optamos por iniciar esse capítulo com esse poema, pois ele ilustra o que vamos defender aqui: uma opção teórica que atende à nossa proposta central: analisar historicamente o LDP como uma TD essencialmente voltada para o meio escolar.

Acreditamos que o desenho histórico que mais adiante iremos desenvolver vai encontrar respaldo numa perspectiva de análise que tome o LDP como uma TD que evoca, repete usos, procedimentos, vozes, diálogos que integram esferas de atividades humanas específicas – editores, autores, escola, alunos, professores, avaliadores – todos revestidos de intensa historicidade, uma das marcas centrais de uma TD, num tempo sócio-histórico específico e que reflete em sua produção as finalidades e objetivos visados por cada uma dessas esferas, em cada tempo em particular²³. Em outras palavras,

o LDP constitui-se como referência daquilo que pode ser dito nas aulas de língua materna, uma vez que recontextualiza o discurso pedagógico e é um meio autorizado de transmitir saber legítimo aos alunos (BUZEN, 2005a, p.28).

Como já vimos anteriormente – ver cap. 01 – a noção de TD advem da visão tripartida de Coseriu (1979a) que entende a linguagem a partir de três níveis: o universal, o histórico e o individual. Esses três níveis operam simultaneamente ao nos comunicarmos e respondem pelas mais variadas situações de interação em sociedade.

Isso quer dizer que ao falarmos/escrevermos, necessariamente recorreremos ao que já está tradicionalmente instituído em termos de textos na sociedade. Ou seja, minhas intenções comunicativas vão sempre se concretizar em conformidade com o já dito. É nesse sentido que tomamos as Tradições Discursivas como “ formas textuais que são evocadas e que se repetem, e, nesse processo contínuo de evocação e repetição, ora conservam elementos linguísticos e/ou discursivos, ora apresentam inovações” (ZAVAM, 2009; KABATEK, 2003b).

²³ Importante frisar que o LDP é concebido de maneiras diferentes por outras linhas teóricas: SUPORTE, na perspectiva defendida por Marcuschi (2003, 2008); e GÊNERO DISCURSIVO, na perspectiva defendida por Buzen (2009a, 2009b, 2005b) e Buzen; Rojo (2005).

Retomando rapidamente a marca essencial das TD, podemos vê-las como as diversas finalidades comunicativas a nosso dispor no processo contínuo de comunicação proporcionado pela língua, ou seja, são os objetivos sociais que pretendemos atingir/concretizar por meio de um gênero discursivo.

Essas finalidades são conhecidas e partilhadas pelos envolvidos no ato comunicativo e estão envolvidas pelas associações históricas e culturais que elas realizam (KABATEK, 2003b). Sendo assim, manifestam-se nos gêneros pelos traços característicos como repetição, evocação, atualização e tradição. Tudo isso envolvido em forte historicidade, ou seja, estarão sempre sujeitas ao movimento da história, dos fatos que determinarão uma continuidade, ou uma inovação.

Como nos mostra Pessoa (2007), ao se referir às alterações sofridas pelas TD. Segundo ele, por estarem intimamente ligadas à história, as TD passam sempre por alterações por pressão, digamos assim, dessa história. A partir desse fato, ele cita em seu trabalho as três formas de inovação de uma TD, que são:

- 1) Inovação por diferenciação de tradições culturais – permite a possibilidade de uma TD se diferenciar ao longo do tempo;
- 2) Inovação por mistura de tradições culturais – nesse caso, duas tradições permanecem ao longo do tempo diferenciadas e depois se combinam e formam uma nova TD; e
- 3) Inovações por convergência de tradições culturais – duas TD diferentes desaparecem e se transformam numa terceira.

Em síntese, vemos nessas três formas, possibilidades de inovação que vão desde TD que se diferenciam ao longo do tempo por pressões culturais; outras que se combinam ao longo do tempo possibilitando a formação de uma nova; e, finalmente, outras que desaparecem e dão lugar a novas TDs. Nas palavras de Pessoa (2007): “submetidas às contingências históricas das línguas, as tradições discursivas passam por alterações” (p. 19). E como essas alterações não operam no vácuo, veem-se reveladas nas três formas de mudança vistas anteriormente. Ainda tomando de empréstimo as palavras de Pessoa:

Embora os textos, enquanto conjunto de características que os filiam a uma determinada família, sejam independentes das línguas históricas específicas, eles se estabelecem historicamente e, por isso, estão sujeitos a mudanças ao longo do tempo (p.19).

Reforçando as colocações de Pessoa, na visão de Koch (2007), os textos em geral seguem uma determinada TD, sempre atrelada a uma finalidade comunicativa, sendo assim, sempre existirá uma repetição da tradição, porém a mesma não foge da possibilidade de apresentar mudanças/ inovações, visto circularem em sociedade e estarem sujeitas à historicidade dessa. Nas palavras desse autor: “a inovação corresponde a um ato individual de criação de um falante, de um eixo linguístico novo”. Esse ato individual se espalhará pela sociedade, provocando um novo ato linguístico, sempre pressionados pela história.

Nessa perspectiva, os textos vão operar em sociedade a partir de finalidades comunicativas que vão encontrar no filtro da língua e das tradições discursivas suas formas concretas de realização, geralmente nos gêneros que circulam em sociedade. Porém, na perspectiva das TD não importa, como já frisamos antes, apenas a composição desse gênero, mas se ele apresenta em sua realização as marcas características de uma TD: repetição, evocação, caráter de discursividade e, finalmente, historicidade, promovendo mudanças linguísticas reveladas pelos traços de mudança e permanências dos gêneros que concretizam essas TD (KABATEK, 2006).

Reforçando que, para as TD, **repetição** diz respeito aos textos que em um momento determinado da história mantém relação com outro texto anterior a ele; **discursividade** diz respeito a uma repetição que não ocorre no vazio, mas evoca algo já dito; e que **evocação** refere-se à repetição de algo já constituído para esse fim. Podemos, agora, pensar concretamente no LDP como uma TD, buscando neles essas marcas características de uma TD.

Nos LDP, o traço da repetição pode ser percebido através dos saberes autorizados em cada época, em cada momento histórico em que circulam os livros. É onde mais podemos ver se configurarem as mudanças sofridas por essa tradição. Essa repetição torna-se discursiva, pois repetem algo já posto como tradição.

Já a evocação, vemos representada nos LDP no discurso pedagógico em si, ou seja, na incidência nesses livros de discursos/falares voltados para o ensino e que evocam o discurso próprio da esfera escolar em cada momento histórico em particular. Esse aspecto pode ser mais bem explicado ao nos reportarmos para o papel da escola ao longo do tempo, papel que pode ser resumido por sua função básica muito bem delimitada nas palavras de Soares (1996), que é:

[...]ordenar e hierarquizar ações e tarefas, organizar e distribuir em categorias alunos e professores, dividir e avaliar o trabalho, sobretudo, selecionar, no amplo campo da cultura, dos conhecimentos, das ciências, das práticas sociais, os saberes e as competências a serem ensinados e aprendidos (p.55).

E nessa “ordenação” toda, encontramos o livro didático, e no nosso caso específico o LDP, como o “organizador” de toda essa função da escola descrita por Soares. Sendo assim, independente de seu formato, da concepção de língua revelada por ele, dos conteúdos “autorizados”, o livro didático terá/tem como marca permanente a característica de ser aquele que irá organizar em seu interior os “saberes” institucionalizados, em outras palavras, ele irá repetir/evocar esses discursos escolarizados, didatizados em cada época, em cada momento histórico e, com isso, situando essa TD na linha do tempo. Ainda tomando de empréstimo as palavras de Soares (1996):

A presença insistente e persistente do livro didático na escola se explica, pois, pela própria natureza desta instituição, por sua destinação como instância encarregada de apresentar a cada geração uma versão autorizada do conhecimento e da cultura humana, de garantir a partilha de experiências culturais julgadas indispensáveis (p. 55).

Todos esses traços definidores regidos, finalmente, pela forte historicidade dessa TD que permitirá que ela atualize-se, mantendo seus traços de tradição dentro do contexto escolar, sem perder sua marca de LDP. Essa historicidade marcada pelo peso da influência de diversos agentes

responsáveis pela produção deles em cada momento histórico – autores, editores, professores, alunos.

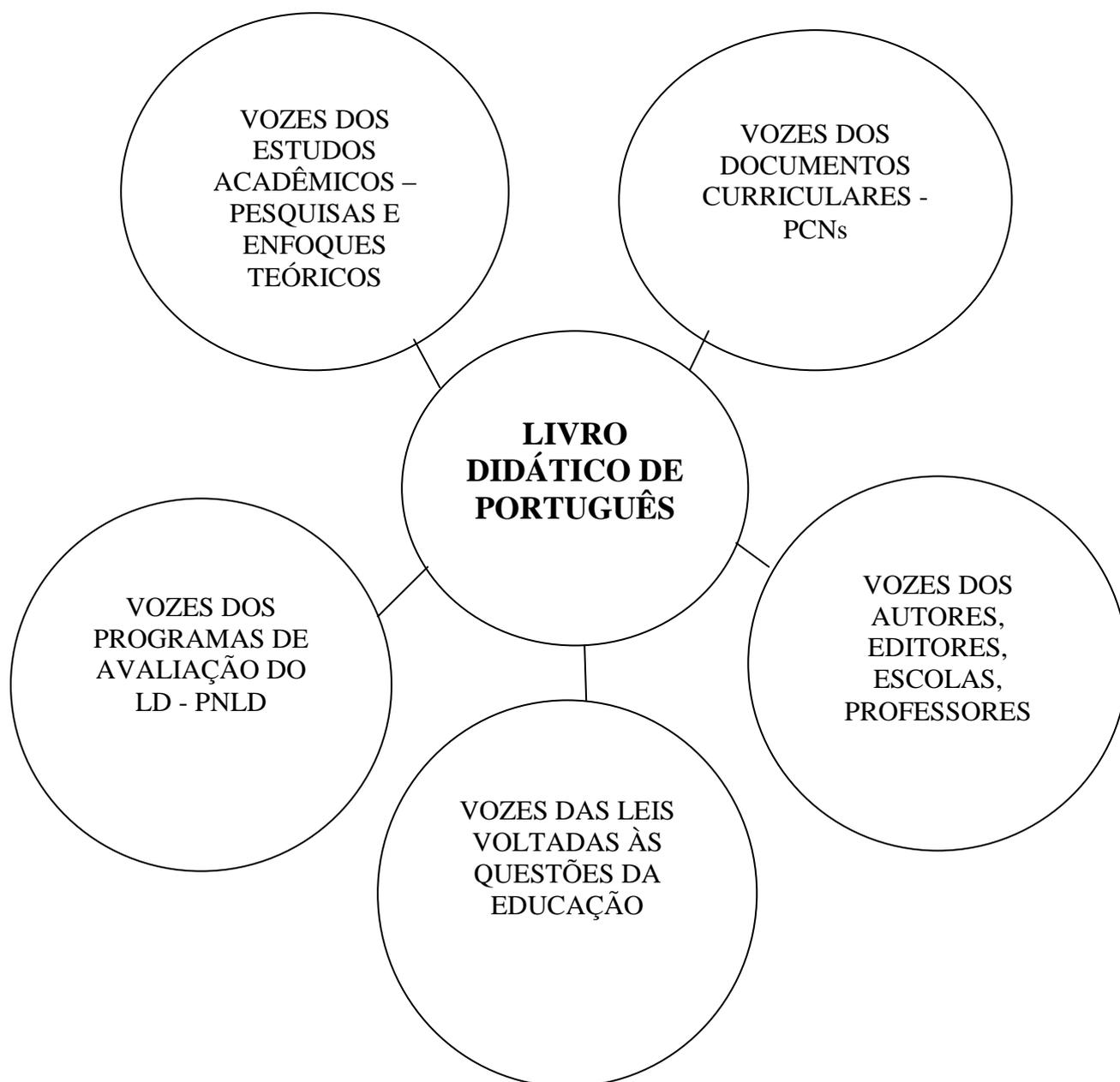
E, complementando esse “quadro de atores”, não poderíamos deixar de citar o fortíssimo papel exercido por outras instâncias também envolvidas nesse processo de produção e escolha dos objetos de ensino que circulam nos LDP, que são as produções acadêmicas advindas das universidades e que tiveram um peso enorme para essa TD, principalmente a partir das décadas de 1970/1980, os programas curriculares que ao longo dos séculos também “ditam” objetos de ensino e modelos didáticos que repercutem diretamente na construção dos LDP e os programas de avaliação dos livros didáticos, que, na esteira dos programas curriculares e das universidades, têm forte influência na produção dos livros.

Acreditamos que essas instâncias, também são vozes fortemente presentes na produção dos livros, afinal autores e editores não selecionam objetos e modelos de ensino nem repassam em seus discursos crenças e concepções que não estejam em concordância com elas²⁴. Tomando de empréstimo as palavras de Bittencourt (2008):

A produção de textos, que constituem o saber a ser ensinado, realizada pelos autores sofre a interferência do editor, além da subordinação aos programas curriculares, indicadores dos temas constitutivos do saber escolar (p. 97).

Sem ser pretensão nossa estabelecer uma hierarquia entre as vozes envolvidas na produção de um LDP e que os revestem de uma historicidade latente, até porque se trata de um trabalho interligado em todos os aspectos e entre todos os envolvidos, podemos resumir esse encontro de vozes no seguinte esquema:

²⁴ Um aprofundamento sobre a importância dessas instâncias para a produção dos LDP podemos encontrar em obras como “A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs, organizada por Rojo (2000) e “Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita”, organizada por Rojo; Batista (2003). A primeira traz vários artigos voltados para a importância dos PCNs e a segunda traz ótimos artigos voltados para a importância do PNLD na produção dos LDP na atualidade. Aprofundaremos o peso dessas instâncias no nosso capítulo 3.

- ESQUEMA 02: Vozes envolvidas na produção dos LDP

Perez (1991) traz uma citação que consideramos bem oportuna para resumir esse esquema. Ele diz:

O livro didático precisa ser entendido no contexto social de sua produção, o que implica compreendê-lo através: da legislação, da política educacional de cada governo (quando há), do desenvolvimento das teorias pedagógicas, do mercado editorial (atualmente a produção de um manual envolve uma equipe multidisciplinar: autor, ilustrador, pesquisador, diagramador, divulgador). Enfim, exige, além de incorporar as tecnologias e técnicas pedagógicas mais atuais, uma intrincada programação de marketing e da formação do professor (p. 14).

Logo, uma TD fruto de muitas influências, associações históricas, sociais e culturais que traçam as coordenadas de como deve ser a estrutura do livro, deixando-nos antever, com isso, o que muda e o permanece na mesma, que saberes permanecem, quais mudam, que discursos mudam, quais permanecem nos LDP.

Sendo assim, um dado texto de determinado gênero não é retirado do seu locus “natural” e colocado no LDP aleatoriamente, mas segue todo um processo de escolha, de encaixe, de alinhamento, de ligações rico em historicidade, evocando e repetindo discursos próprios do ambiente escolar. O que nos permite configura-lo como uma TD, fruto de todo esse trabalho de produção coletiva. Essa conclusão encontra nas palavras de Bentes (2006) uma boa síntese:

Acredito que a edição é uma parte fundamental do processo de elaboração de materiais didáticos e que, neste sentido, o LD é um tipo de material que apresenta uma natureza diferenciada, já que resulta de um processo de necessária interação entre vários atores sociais (autores, editores, programadores visuais, revisores, etc.) Ser autor de um livro didático, guardadas as devidas proporções e especificidades, é como fazer parte de uma cadeia de produção (...) Neste sentido, a noção de autoria em um processo como esse deve ser necessariamente redimensionada, passando a agregar valores outros, tais como o reconhecimento da natureza coletiva do processo de elaboração e de finalização (p. 91).

Na obra “Aula de Português: discurso e saberes escolares”, Batista (1997), ao traçar um perfil do que se ensina nas aulas de português, toca em pontos que podem perfeitamente ser aplicados a essa dinâmica que resulta na

TD Livro Didático de Português. O que mais se aplica ao nosso caso é o fato de, segundo ele, nada do que circula na escola ser algo que exista no vazio, que exista por si só, algo dado. O que ele defende, e que nós concordamos plenamente, é que tudo é fruto de um entrelaçamento de interesses – sociais, históricos, culturais . Daí considerarmos o LDP como uma TD do tipo 1 – como vimos anteriormente em Pessoa (2007) - que dá forma ao que circula na escola. Como bem se coloca Batista (1997):

Compreender quaisquer produtos de uma prática pedagógica, assim como compreender a própria prática pedagógica, significa relacioná-los não com as ideias prévias que possuímos acerca do que e de como eles deveriam ser, mas com os fatos sociais que os produziram (p.14).

E, no nosso entender, compreender toda a dinâmica, toda historicidade que envolve a produção do LDP, o encaixe de variados interesses que dão forma a ele, nos remete, indiscutivelmente, a vê-lo na perspectiva de uma TD, o que nos permite refazer o percurso dos mesmos ao longo da história, possível através do conceito de Tradição Discursiva.

Diante de todos os argumentos mostrados, finalizamos colocando o LDP como uma Tradição Discursiva típica do meio escolar, sendo que seu formato, concepções, conteúdos, enfim, todos os elementos que dão forma a essa TD encontram-se diretamente voltadas à sua historicidade.

Passemos, pois, a observar as mudanças e permanências por nós identificadas nos LDP selecionados.

CAPÍTULO 4

A TRADIÇÃO DISCURSIVA LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS EM SUA DIMENSÃO VISUAL-TIPOGRÁFICA – MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS

Estabelecemos nossa entrada na dimensão estrutural da TD Livro Didático de Português a partir de aspectos de diagramação voltados para o projeto gráfico dos livros selecionados, com ênfase nos formatos, capas e organização interna deles com vistas a identificarmos mudanças e permanências nessa TD ao longo dos séculos por nós estabelecidos. Além disso, também procuramos por aspectos de mudanças e permanências no que se refere à titulação deles no decorrer desses séculos, relacionando-os aos fatos históricos em evidência em cada período delimitado e já desenvolvidos no nosso capítulo anterior.

4.1- DIAGRAMAÇÃO: FORMATOS, CAPAS E ORGANIZAÇÃO INTERNA

Ao longo dos séculos, muitas foram as transformações sofridas pela TD Livro Didático de Português. Essas mudanças revelam uma íntima ligação com os fatos históricos, políticos e sociais relacionados às modificações sofridas por nosso sistema educacional, nossas pesquisas acadêmicas voltadas ao estudo da língua – já nos séculos atuais – e que estabeleceram novos objetivos para o ensino de língua materna, assim como políticas voltadas ao melhoramento da produção desses livros. Enfim, trata-se, a nosso ver, de uma TD arraigada com o momento histórico de sua circulação, sendo que, cada novo fato histórico, acarreta novas modificações nesses livros.

Com base no período histórico delimitado em nossa metodologia, analisamos os seguintes LDP: **Antologia Nacional e Livro de Leitura** – representando as primeiras décadas do século XX; **Estudo Dirigido de Português** – para a década de 1970; **Português: Linguagens** – a década de 1990; e, finalmente, **Linguagens no Século XXI: Língua Portuguesa**, representando as décadas atuais. Nossa análise seguiu esse período, respectivamente.

Antes de apresentarmos as mudanças estruturais dos livros por nós selecionados, achamos conveniente traçarmos alguns comentários relevantes acerca da **Antologia Nacional** como sendo a representante da TD Livro Didático de Português das primeiras décadas do século XX, no ensino secundário.

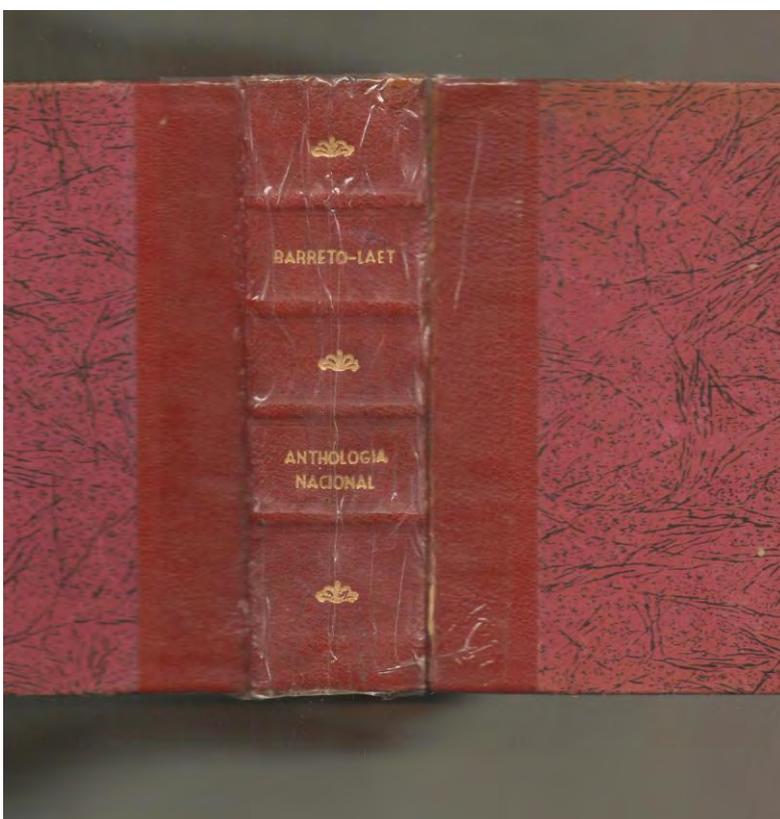
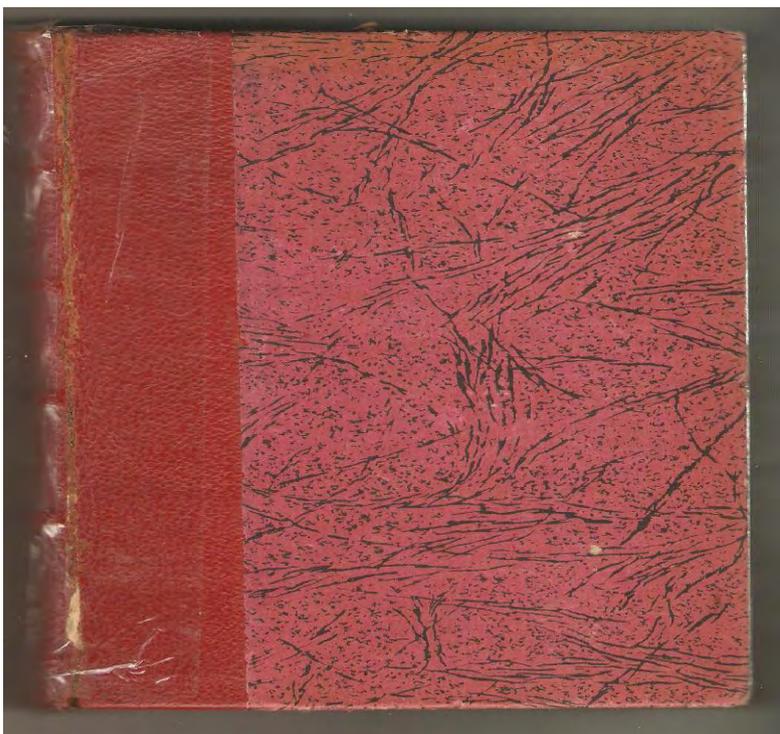
Da Constituição de 1891 até a Revolução de 1930, perdurou em nosso país, apesar de várias tentativas frustradas²⁵, o sistema dual de ensino: escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores para a classe dominante e as escolas primárias e profissionalizantes para a educação do povo.

A **Antologia Nacional** exerceu seu domínio nas escolas secundárias. Sua 1ª edição, com o título ANTHOLOGIA NACIONAL OU COLLECÇÃO DE EXCERPTOS DOS PRINCIPAES ESCRITORES DA LÍNGUA PORTUGUESA, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, foi publicada em 1895 e em 1969 foi publicada sua última edição, a 43ª. Portanto, essa antologia permaneceu no ensino de português em nossas escolas secundárias por 74 anos (SOARES, 2001; RAZZINI, 2001). Daí, até mesmo por ter tido uma duração excepcional, termos considerado que ela seria um exemplar bastante representativo da TD Livro Didático de Português das primeiras décadas do século XX, nesse nível de ensino.

Quanto a seu formato, a **Antologia Nacional** confirma a tendência de tamanho mostrada em nosso capítulo anterior, tendo a dimensão de 17x11 cm. Sua capa é sóbria, sem nenhum letreiro, o título aparece apenas na parte lateral. Constitui-se de um livro de capa dura que se configura muito mais como um livro de leitura, porém voltado para o ensino (BATISTA, 2002; MOLINA, 1987). Como podemos verificar abaixo:

²⁵ Entre elas, segundo Soares (2001) e Romanelli (1999): as Reformas Benjamin Constant, Rivadávia Corrêia, Carlos Maximiliano e Rocha Vaz. Na verdade, essas reformas “não passaram de tentativas frustradas e, mesmo quando aplicadas, representaram o pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos, o que estava muito longe de poder comparar-se a uma política nacional de educação” (ROMANELLI, p.43).

FIGURA 1: Capa da Antologia Nacional



(BARRETO; LAET, 1921)

Como se vê, o *layout* da Antologia mostra-se sóbrio, com ausência de cores vibrantes, sem nenhum “atrativo” visual, podemos até mesmo dizer que, pelo seu formato, parecia apenas um livro de bolso destinado à leitura, porém com uso didático, visto que circulava na escola e era usado para fins de aprendizagem, como revela a fala de seus autores no Prefácio da Primeira Edição:

Esmerámo-nos em repelir tudo que não respirasse a honestidade que cumpre manter no ensino, observando, como paes de familia e educadores, o maximo respeito que, como disse um romano, todos devemos à puericia (BARRETO; LAET, 1921, p. 8, grifos nosso).

Ênfase para os termos “ensino” e “educadores” usados pelos autores e que reforçam o uso didático da Antologia.

Internamente, a **Antologia Nacional** segue confirmando os aspectos teóricos levantados em nosso capítulo anterior. Como a maioria dos LD representativos dessa época, a Antologia era um livro exclusivamente para leitura. Daí o termo Antologia – “coleção de trechos escolhidos em prosa e/ou verso; florilégio; seleta” (FERREIRA, 2008).

Internamente, a **Antologia Nacional** era organizada em três componentes: I) As noções elementares de Syntaxe da proposição simples e da proposição composta – trazia uma espécie de síntese gramatical (apenas teoria, sem nenhum tipo de exercício) do período simples e composto: II) A Parte I – denominada de Prosadores (Phase Contemporanea, Academica, Seiscentista e Quinhentista) – trazia uma seleção de textos em prosa de escritores brasileiros e portugueses; e III) Parte II – denominada de Poetas (Phase Contemporanea, Academica, Seiscentista e Quinhentista) – também uma seleção de textos, agora poéticos, de escritores brasileiros e portugueses. Além disso, antes de cada texto ou grupo de textos era apresentada uma mini-biografia dos autores desses textos. Conforme vemos no índice reproduzido a seguir e na página ilustrativa de um dos textos da Antologia:

FIGURA 2: Índice da Antologia Nacional

<p>INDICE</p> <p>PREFACIOS. 7</p> <p>Noções elementares da syntaxe 13</p> <p>PARTE I</p> <p>PROSA</p> <p>Phase contemporanea — (Seculo XX e XIX, depois de 1850.)</p> <p>ESCRITORES BRASILEIROS</p> <p>J. F. Lisboa. 27</p> <p>Torres Homem 32</p> <p>** Martins Penna. 32</p> <p>Porto Seguro. 3</p> <p>* Pereira da Silva.</p> <p>* J. M. de Macedo</p> <p>* Joaquim Norberto.</p> <p>Francisco Octaviano</p> <p>José Bonifacio (o segundo)</p> <p>José de Alencar.</p> <p>D. Antonio de Almeida Costa</p> <p>* Machado de Assis. 95</p> <p>* Franklin Tavora. 104</p> <p>* Visconde de Tamay 109</p> <p>* Barão de Rio Branco 113</p>	<p>INDICE 605</p> <p>Francisco Manoel de Mello 296</p> <p>Bernardes. 298</p> <p>Phase quinhentista. — (Seculo XVI.)</p> <p>Bernardim Ribeiro 313</p> <p>Sá de Miranda 315</p> <p>Antonio Ferreira 317</p> <p>João de Barros 320</p> <p>Damião de Góes 325</p> <p>F. Mendes Pinto 329</p> <p>Francisco de Moraes 335</p> <p>Fr. Heitor Pinto 337</p> <p>João de Luena. 343</p> <p>Fernão Cardim 348</p> <p>Duarte Nunes de Lóes 350</p> <p>Diogo do Couto. 356</p> <p>PARTE II</p> <p>POESIA</p> <p>Phase contemporanea. — (Seculo XIX, depois de 1820.)</p> <p>POETAS BRASILEIROS</p> <p>Machado de Assis 365</p> <p>Odorico Mendes 358</p> <p>Joaquim Manoel de Macedo. 351</p> <p>Dutra e Mello. 393</p> <p>Francisco Octaviano 397</p> <p>Laurindo Rebello. 401</p> <p>** Paranaipicabas. 405</p> <p>Alvaros de Azevedo. 412</p> <p>Junqueira Freire 413</p> <p>Casimiro de Abreu. 415</p> <p>* Machado de Assis. 417</p> <p>Fagundes Varela. 421</p>	<p>604 INDICE</p> <p>* Joaquim Nabuco 136</p> <p>* José do Patrocinio. 130</p> <p>** Sylvio Romero. 135</p> <p>* Eduardo Prado 141</p> <p>* Raul Pompeia. 146</p> <p>* Euclides de Cunha. 154</p> <p>ESCRITORES PORTUGUEZES</p> <p>Garrett 138</p> <p>A. F. de Castello. 160</p> <p>Alexandre Hercolindo. 159</p> <p>José Estevão 163</p> <p>Silva Tullio. 166</p> <p>Robello da Silva 196</p> <p>Isidoro Casado. 200</p> <p>Camilo Castello Branco 207</p> <p>Julio Diniz 212</p> <p>* Pinheiro Chagas 214</p> <p>Oliveira Martins 223</p> <p>* Eça de Queiroz 227</p> <p>* Gervasio Lobato. 234</p> <p>Phase academica. — (Seculo XVII e principios do seguinte.)</p> <p>Barbosa Machado. 234</p> <p>Antonio José 235</p> <p>Fr. São Carlos 243</p> <p>Fr. Sampaio 248</p> <p>Fr. Manuel Alvaroz.</p> <p>Phase seiscentista. — (Seculo XVII.)</p> <p>Frei Luis de Souza. 265</p> <p>** D. Frei Amador Arraes 271</p> <p>Fr. Vicente do Salvador 274</p> <p>** Fr. Antonio Brandão. 276</p> <p>Freire de Andrade 281</p> <p>Rodrigues Lobo. 283</p> <p>Vieira 288</p>
--	---	--

(BARRETO; LAET, 1921, p.603)

FIGURA 3: Mini-biografia de um dos textos da Antologia

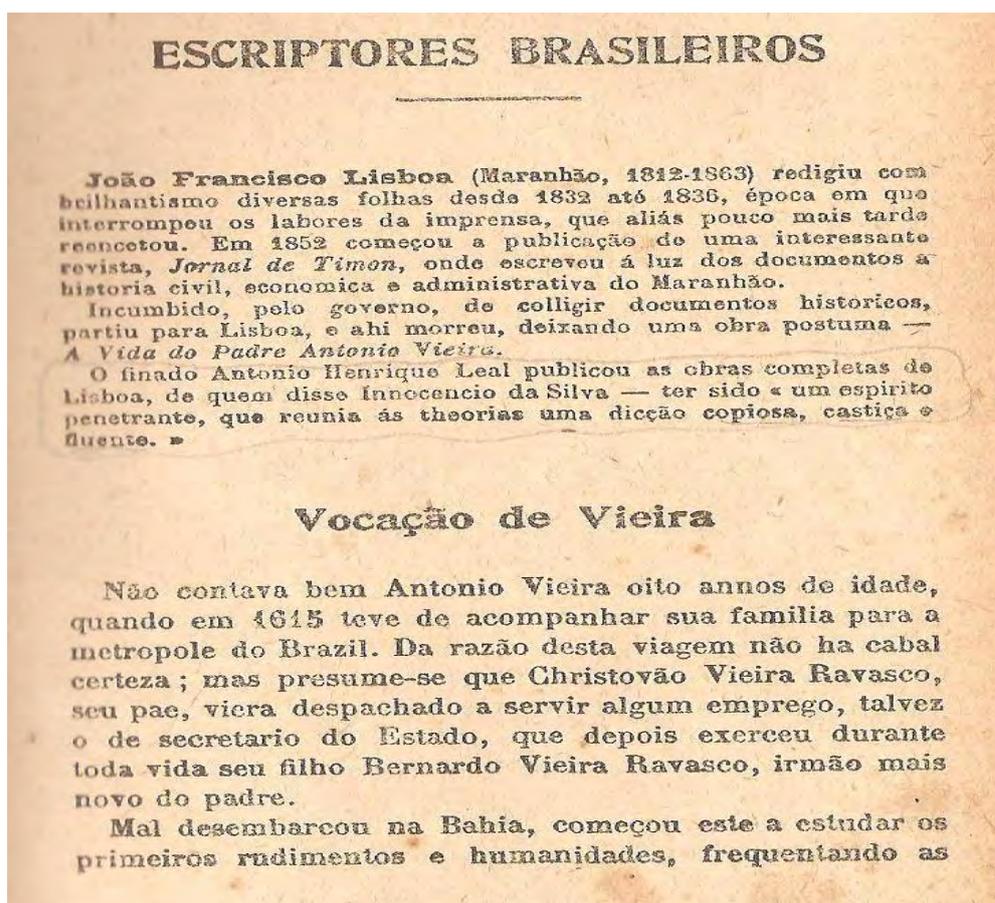
ESCRITORES BRASILEIROS

João Francisco Lisboa (Maranhão, 1812-1863) redigiu com entusiasmo diversas folhas desde 1832 até 1836, época em que interrompeu os labores da imprensa, que aliás pouco mais tarde retomou. Em 1852 começou a publicação de uma interessante revista, *Jornal de Timon*, onde escreveu á luz dos documentos a situação civil, economica e administrativa do Maranhão. Incumbido, pelo governo, de colligir documentos historicos, partiu para Lisboa, e ahí morreu, deixando uma obra postuma — *A Vida do Padre Antonio Vieira*. O unido Antonio Henrique Leal publicou as obras completas de Lisboa, de quem disse Innocencio da Silva — ter sido « um espirito penetrante, que reunia ás theorias uma dicção copiosa, castiça e suavia ».

(BARRETO; LAET, 1921, p.27)

Como podemos ver, trata-se de uma rigorosa seleção de textos para leitura, não há oferta de nenhum exercício, marca característica das antologias que circulavam nesse período. Todo conteúdo era organizado num só livro com 602 páginas em média, traço completamente diferente dos LDP das décadas seguintes, como veremos mais adiante. Outro traço característico dos livros desse período era a presença do índice no final dos livros. Também ressaltamos como marca dos LDP dessa época, a sobriedade, sem nenhum colorido, ou mesmo formato de letras mais atrativas. Predominava²⁶ a ausência de cores, ilustrações ou qualquer traço mais atrativo.

FIGURA 4: Página ilustrativa do interior da Antologia Nacional



(BARRETO; LAET, 1921, p.27)

²⁶ Estamos dando preferência ao termo “predominava”, visto existirem outros livros nesse período que não seguiam o padrão da Antologia Nacional, como veremos mais adiante.

Era um livro didático, em essência, estruturado e organizado em torno do que era a ênfase do ensino de língua materna nas primeiras décadas do século XX: a língua vista como um sistema, sendo a gramática normativa centro desse ensino. A meta era se alcançar “o correto” em termos de língua, o chamado “bom uso”. Isso através do conhecimento conceitual da gramática por si só (BEZERRA, 2005; RANGEL, 2002; FARIAS, 2000). As seleções de texto representadas pelas antologias reforçam esse fim, como bem expressa a fala dos autores da **Antologia Nacional** ao se referirem aos escritores selecionados para ela:

Não era estylista, mas primou pela severa correcção da linguagem (BARRETO; LAET, 1921, p.40, grifo nosso).

O finado Antonio Henrique Leal publicou as obras completas de Lisboa, de quem disse Innocencio da Silva – ter sido ‘um espírito penetrante, que reunia às theorias uma dicção copiosa, castiça e fluente (p.27, grifo nosso).

Por fim, podemos caracterizar a sobriedade da estrutura da **Antologia Nacional** como marca desse ensino fechado, em torno do bom uso oral e escrito da língua, fundamentado em escritores clássicos, escolhidos a partir da defesa dessa “severa correcção da linguagem” e dessa “dicção copiosa, castiça e fluente”.

Além disso, era um livro voltado para um alunado pertencente às camadas socialmente privilegiadas, os chamados “filhos da elite”, os alunos que freqüentavam as escolas secundárias, como já destacamos anteriormente, e professores, em essência, preparados intelectualmente para o manejo da Antologia. A ausência de oferta de exercícios, comentários, explicações, questionários em grande parte dos livros que circulavam nesse período, confirma essa marca dos livros didáticos dessa época, destinados a um professor ao qual era necessário apenas a oferta do texto, todo o trabalho a ser desenvolvido a partir dele era incumbência desse professor (ROMANELLI, 1999).

Era uma realidade, portanto, na qual a escola e seus materiais didáticos, no caso específico da **Antologia Nacional**, respondiam às seguintes metas:

atendiam a quem não trabalhava; difundiam conhecimento e quase nada de conhecimento sistematizado; produziam e consolidavam os valores aceitos e defendidos pela sociedade dominante (RIBEIRO, 1994). Tudo isso, a nosso ver, revelado na estruturação da Antologia.

Porém, nosso caminhar pela história nos fez perceber que, apesar de sua representatividade para o ensino secundário das primeiras décadas do século XX, a Antologia não era única no ensino nesse período. Muitos dos seus aspectos estruturais aqui levantados de fato correspondiam à maioria dos LD que circulavam nessa época, no entanto, outros exemplares apresentavam aspectos totalmente diferentes dos da **Antologia Nacional** e também com muita representatividade para o ensino no início do século XX, principalmente para as escolas primárias.

Acreditamos que tal fato se deu pela ausência nesse período de uma política nacional de educação e à predominância em nossas escolas do sistema dual de ensino. Isso, no nosso entender, pode ter permitido a existência de livros tão distintos entre si, atendendo às primeiras décadas do século XX. É o caso, por exemplo, do **Livro de Leitura**, de Felisberto de Carvalho.

Sua primeira edição, na forma do 1º, 2º e 3º Livros de Leitura, deu-se no ano de 1892 e foi amplamente utilizado nas escolas públicas primárias, tendo como foco o ensino das primeiras letras e a leitura propriamente dita²⁷. Diferente da Antologia Nacional, os **Livros de Leitura**, de Felisberto primavam pela sua forma de apresentação bastante atrativa. De tamanho médio²⁸, era um livro rico em ilustrações e colorido, tanto em suas capas, como internamente. Como podemos verificar nas figuras que seguem:

²⁷ De acordo com Oliveira; Souza (2011), “[...]de 1892 a 1934, o primeiro Livro de Leitura dessa coleção chega à sua 119ª edição, o que confirma a sua grande utilização nas escolas públicas”. Daí sua também representatividade para as primeiras décadas do século XX.

²⁸ Como já informamos, não conseguimos recuperar a informação sobre o tamanho exato desses livros, mas acreditamos que eram maiores que a Antologia Nacional.

FIGURA 05: Capa do Primeiro Livro de Leitura



(CARVALHO, 1911)

FIGURA 06: Abertura de uma unidade do Segundo Livro de Leitura



(Carvalho, 1911, 2º Livro de Leitura, p.13)

Como podemos ver, o atrativo das cores não se encontrava restrito apenas às capas desses livros, mas no seu interior também. Aliás, o recurso

das ilustrações e coloridos era preocupação do autor do **Livro de Leitura**, dirigida diretamente aos alunos que iriam fazer uso dele. Como revela a fala de Felisberto de Carvalho no prefácio presente nos seus livros:

[...]víamos também com desprazer que nenhum dos syllabarios, ou primeiros livros de leitura, publicados em língua portugueza, buscava o efficaz auxílio do desenho, já para que o alumno comprehendesse bem o assunto de que se ia ocupar, no que dependesse da intuição; já para despertar-lhe o desejo de saber..."

(CARVALHO, Prefácio, 1º Livro de Leitura, 1911, p. 8)

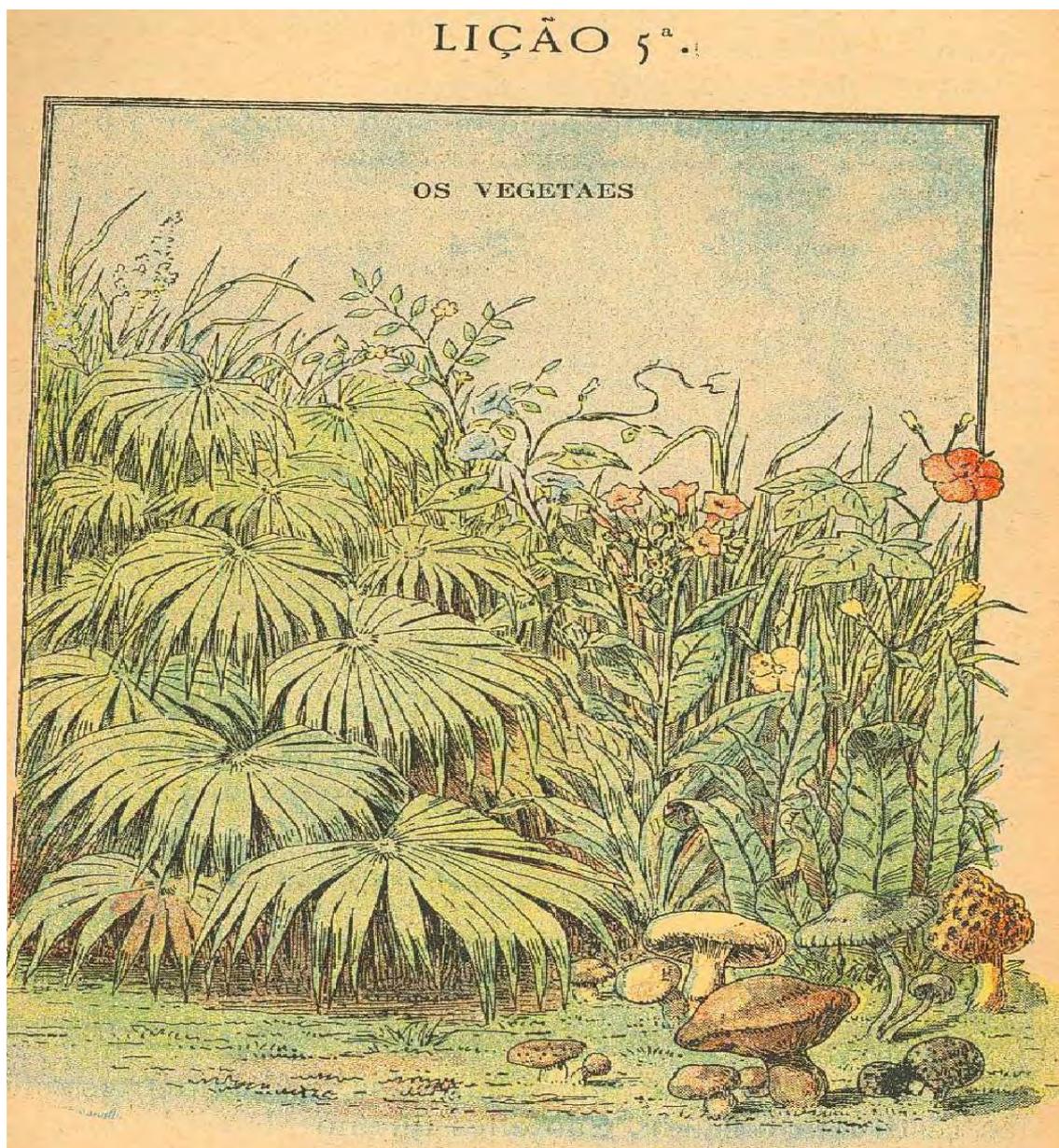
Daí todas as lições dos Livros de Leitura apresentarem ilustrações, ora coloridas, ora em preto-e-branco. Como mostram as figuras que seguem:

FIGURA 07: Ilustração no interior do Livro de Leitura – preto-e-branco



(CARVALHO, 1911, 1º Livro de Leitura, p. 57)

FIGURA 08: Ilustração no interior do Livro de Leitura - colorida

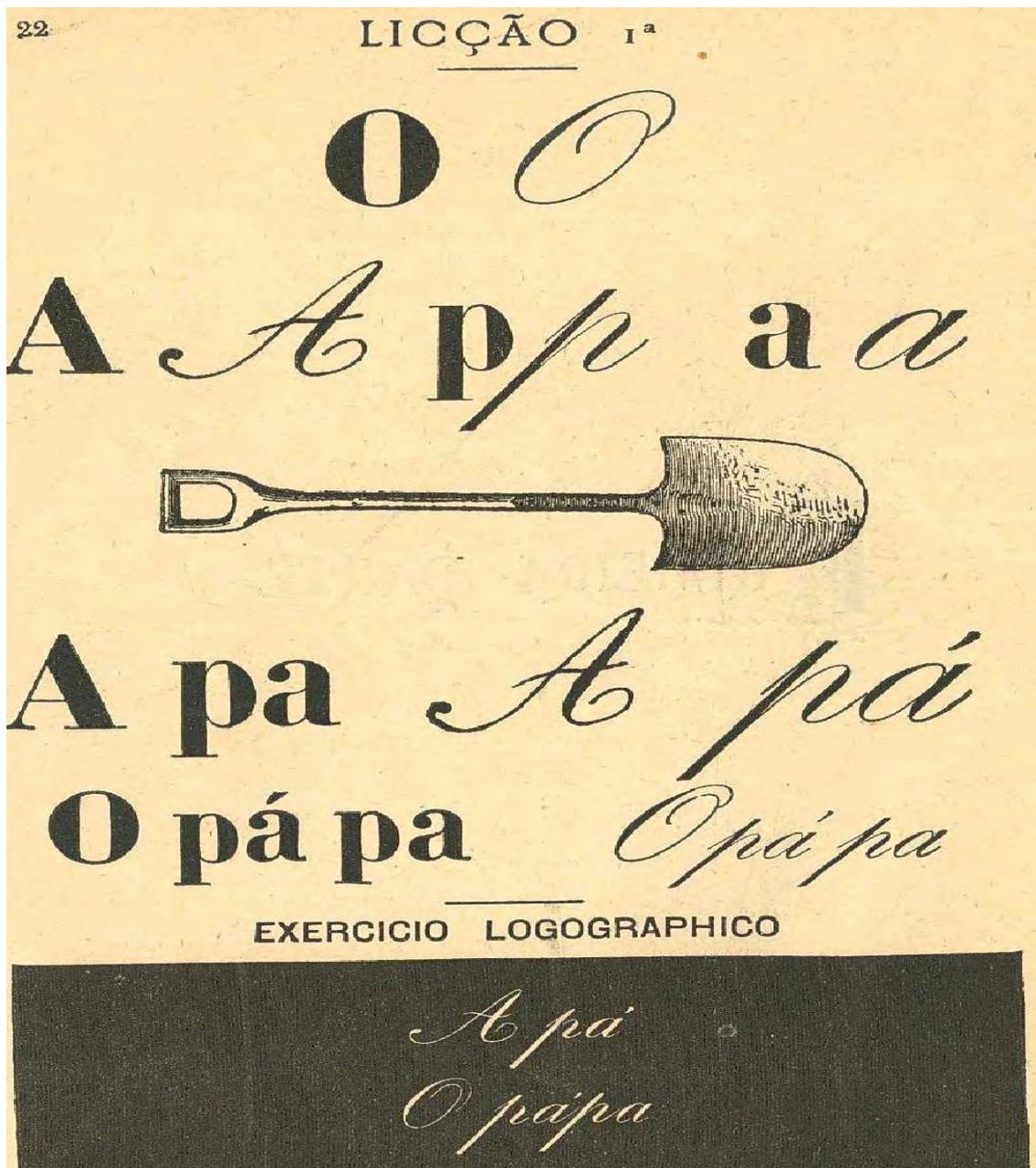


(CARVALHO, 1911, 3º Livro de Leitura, p. 41)

Além das ilustrações e colorido, os **Livros de Leitura** de Felisberto de Carvalho eram organizados internamente em lições, cada uma para ser utilizada por dia, ou para a aquisição das primeiras letras, ou para o estudo de um texto, isso seguindo uma gradação de dificuldade. Também eram livros que já traziam a oferta de exercícios a serem desenvolvidos pelos professores junto aos alunos. No primeiro **Livro de Leitura** predominavam exercícios para fixar o aprendizado das letras. Nos demais, já eram exercícios de compreensão dos

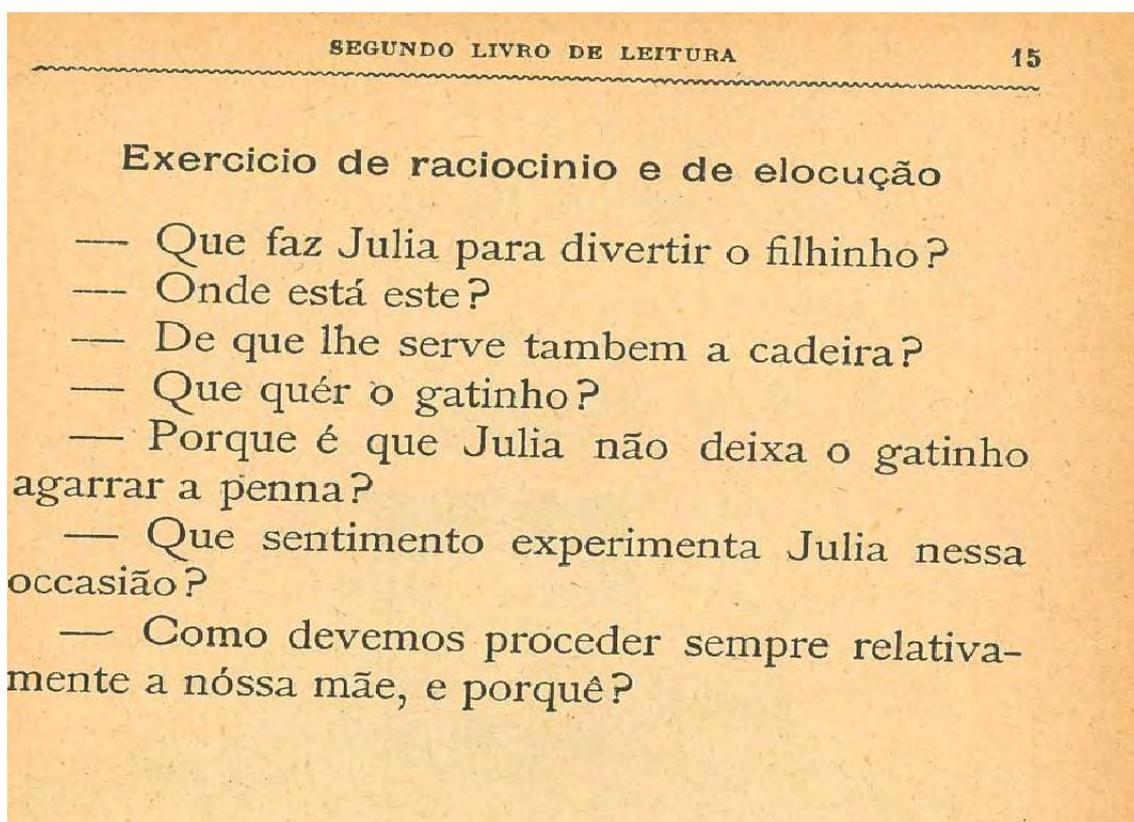
textos. Como vemos nas próximas figuras:

FIGURA 09: Exercícios no Primeiro Livro de Leitura



(CARVALHO, 1911, 1º Livro de Leitura, p. 22)

FIGURA 10: Exercícios no Segundo Livro de Leitura



(CARVALHO, 1911, 2º Livro de Leitura, p. 15)

Como vemos, no Primeiro Livro de Leitura predominavam os exercícios chamados de *logographicos* pelo autor e tinham a meta de fixar letras e caligrafia. Todo o livro segue esse padrão. A partir do segundo livro, seguem esse tipo de atividades, somados às questões de compreensão dos textos a serem estudados. Os quarto e quinto **Livros de Leitura**, destinados ao nível superior têm a característica de trazer conteúdos de várias áreas de conhecimento num só livro. Com isso, fica comprovada a característica de serem livros que seguem uma gradação de dificuldades e aprendizagem. Um livro, pois, com perfil estrutural completamente diferente da Antologia Nacional.

Além disso, eram livros que, em termos de formação, tinham como meta o trabalho intensivo com o caráter dos alunos, em outras palavras, buscavam desenvolver a formação moral do cidadão. Eram, portanto, comuns temas como os deveres do menino relativo à escola, a assiduidade, o trabalho, o cuidado com o asseio do corpo, a família, a religião, etc. (OLIVEIRA; SOUZA, 2011).

A existência de livros com esse formato mais uma vez reforça a ideia, já apresentada anteriormente, de que é na história, ou melhor dizendo, através do “olhar sócio-histórico”, que podemos encontrar elementos capazes de nos fazer entender essa TD, sua evolução, seu caminhar no fio da história, o porquê de ela ser o que foi, o que é, o que será²⁹.

E, por isso, por tudo o que vimos nas primeiras décadas do século XX, relativo à estruturação dos LDP, podemos reforçar a ideia de que a década de 1970 – nosso próximo período de análise – não representou para a TD Livro Didático de Português a chegada do “novo livro didático”, como defendem alguns teóricos, mas sim, como estamos defendendo aqui, houve a consolidação de um modelo de LD que já circulava nas escolas.

Vemos essa consolidação se desenhando a partir das décadas de 50/60 do século passado e não teremos jamais condições de entender esse processo sem passarmos a vista em alguns fatos cruciais já exaustivamente detalhados no nosso capítulo anterior. Podemos elencar como essenciais, segundo Noronha (1994) e Romanelli (1999):

- Progressivas mudanças sociais/políticas/culturais que culminaram na definitiva DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA. Isso implica dizer que chegam à escola os filhos dos trabalhadores, antes sem acesso à escolarização³⁰;
- A chegada às escolas da Proposta de Conteúdo Comum obrigatório para todo o país, com o ensino de língua com conteúdo articulado;
- Organização escolar fundamentada em Diretrizes e Bases – Lei 4.024/61 e, em seguida, a 5.692/71;
- Ensino Técnico – formação do aluno, futuro produtor, educação como fator de desenvolvimento;
- Seleção menos rigorosa de professores, agora oriundos,

²⁹Além do Livro de Leitura, de Felisberto de Carvalho, podemos citar outros livros que também circulavam nas primeiras décadas do século XX e que tinham um formato diferente do da Antologia Nacional, com textos e gramáticas agrupados num só exemplar e com oferta de exercícios. Entre eles estão: “Língua Pátria – gramática e antologia”, de Adalberto Prado e Silva, 1954; “Português para o ginásio”, de José Cretella Junior, 1947; além da Coleção Novo Manual de Língua Portuguesa F.T.D. que citamos no nosso terceiro capítulo. Essa realidade mostra que as modificações nos livros não acontecem de uma hora para outra, mas representam respostas a novos anseios que vão se delineando na sociedade, chegam à escola e influenciam na produção dos LD que nela circulam.

³⁰ Para se ter uma ideia do impacto quantitativo da democratização do ensino, em 1960 o ensino primário duplicou nas escolas do país; já o ensino médio triplicou (SOARES, 2002; NORONHA, 1994)

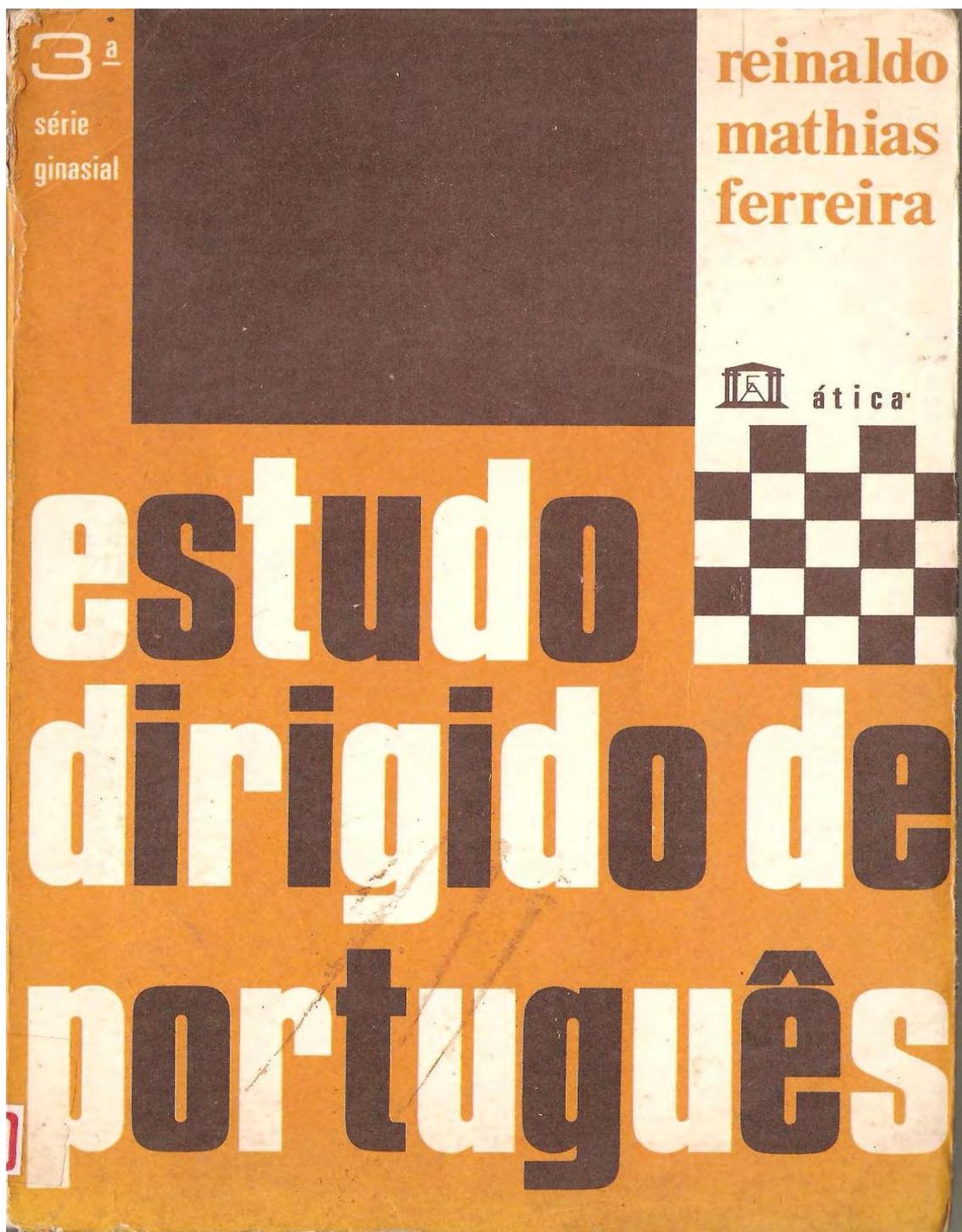
principalmente, das recém-criadas Faculdades de Filosofia.

O somatório dessas ações é que permitiu a amarração, por assim dizer, do modelo de LDP que, a partir de então, passou a ser padrão nas escolas. Porém, não podemos dizer que esse processo se deu de forma automática – dormimos com a Antologia Nacional e os Livros de Leitura e acordamos com um novo formato de LDP. O peso da tradição foi e sempre será forte e consolidar um formato que atendesse às novas exigências da sociedade e da escola não foi algo que ocorreu de um dia para o outro.

E assim chegamos ao **Estudo Dirigido de Português**, de Reinaldo Matias Ferreira, publicado em sua 1ª edição no ano de 1970. No nosso entender, a partir dele os LDP se firmaram no mercado e na escola com um perfil estrutural diferente do da Antologia Nacional, mas com muitos detalhes que já víamos em outras coleções que circulavam nas escolas nas décadas anteriores, entre elas os Livros de Leitura, de Felisberto de Carvalho.

No que se refere a seu formato, o tamanho dos livros passa a ser de 21x14cm. A capa apresenta um layout moderno, com cores diferenciando os livros, agora definitivamente organizados por série, como detalharemos mais adiante, com título, série, autor e editora responsável pela publicação figurando nela, tudo isso com variação nos tamanhos das letras.

FIGURA 11: Capa do Estudo Dirigido de Português



(Ferreira, 1971)

É verdade que esses traços já víamos nas décadas anteriores em vários livros. Daí estarmos frisando bastante a década de 1970 como de consolidação, uma vez que, a partir dessa década, os LDP seguem com esse

padrão, sofrendo, é claro, muitos processos de acomodação até chegarem ao seu formato atual, como veremos na sequência.

Como a década de 1970 marca a entrada em circulação de livros com sobrevida de, no máximo, cinco anos³¹, encontramos edições do **Estudo Dirigido de Português** com capas bem mais ricas em ilustrações, como a 13^a, de 1975, que traz também balões indicativos da nova concepção de língua em vigor – instrumento de comunicação.

³¹ Mais adiante comentaremos esse fenômeno conhecido como FORMAS DE AGIORNAMENTO (BATISTA, 2004).

FIGURA 12: Capa da 13ª edição do Estudo Dirigido de Português



(FERREIRA, 1975)

Como podemos observar, trata-se de um formato de LDP, já bem próximo dos formatos atuais e com layout bastante atrativo, enquadrando-se, assim, às novas exigências em vigor no sistema escolar brasileiro, vistas anteriormente. Essas mudanças que trouxeram aos livros, de forma definitiva, a cor como atrativo. Além de vários outros traços de mudança em seu interior.

Um primeiro traço de mudança interna que percebemos no **Estudo Dirigido de Português** é a Apresentação do livro ao aluno. Esse período consolida também o início de publicações com preocupações voltadas ao aluno. Apesar de representarem livros para servirem de auxílio ao trabalho do professor, o diálogo dos autores é com o alunado, com o estudante, já adiantando para ele tudo de “novo” que o livro didático passará a oferecer.

FIGURA 13: Apresentação ao aluno do Estudo Dirigido de Português



(FERREIRA, 1971)

Tais apresentações passaram a ser comuns a partir desse período e forçavam, por assim dizer, uma aproximação com o aluno e passaram a ser norma desde então, sugerindo em um tom simpático – *caro estudante* – um ensino mais atrativo, divertido, uma brincadeira – *procuramos pôr nele tudo aquilo que você julga importante e divertido, pois é muito melhor aprender*

brincando. Isso através de um dos traços mais característico do **Estudo Dirigido de Português** – uso abundante de *anedotas, charadas, curiosidades, quebra-cabeças, palavras cruzadas*, etc. Um recurso novo cuja meta era a de seduzir o aluno, consumidor direto desses livros (LINS, 1977).

Outro traço característico que marca uma profunda mudança na TD Livro Didático de Português nesse período é a junção também definitiva num só livro dos componentes texto e gramática, que antes, em grande parte dos livros, circulavam separadamente. Há também grande oferta de exercícios para ambas as partes. No caso do **Estudo Dirigido de Português**, todos os livros da coleção são organizados em duas partes distintas:

1ª) Seleção de Textos

2ª) Seleção de Tópicos Gramaticais

Cada parte dessa é desenvolvida a partir de seções fixas de estudos, que se repetem em todas as séries. Para a 1ª parte, o autor oferece as seguintes seções: 1) Gravura; 2) Motivação; 3) Pequeno glossário; 4) Texto; 5) Pequena bibliografia do autor do texto; 6) Estudo das ideias; 7) Vocabulário; 8) Estudo da composição; 9) Recapitulação gramatical; 10) Trabalho escrito; 11) Trabalho oral. Já a 2ª parte traz as seguintes seções: 1) Gravura; 2) Motivação; 3) Apresentação do tópico gramatical; 4) Análise desse tópico; 5) Exercícios.

Apesar da seleção de textos e tópicos gramaticais já estarem num mesmo livro, não há interligação entre as duas partes e, apesar da promessa de muitas inovações, a ênfase do ensino permanece nos tópicos gramaticais. O índice permanece no final do livro e traz a organização dos textos e tópicos gramaticais a serem desenvolvidos nas seções vistas acima, sem um detalhamento de como esses textos e tópicos gramaticais serão trabalhados.

FIGURA 14: Índice do Estudo Dirigido de Português

ÍNDICE DOS TEXTOS		ÍNDICE GRAMATICAL	
A BOMBA ATÔMICA — Vinícius de Moraes ..	20	Composição	211
A ELEGIA DOS SALGUEIROS — Augusto Meyer	101	Consoantes	188
A ESTRELA — Manuel Bandeira	54	Encontros vocálicos	182
A GAITA DE JOÃO GRILO — Ariano Suassuna	9	Figuras de linguagem	217
A MANDINGA — Menotti Del Picchia	86	Figuras de linguagem (continuação)	223
APRENDIZAGEM AMARGA — Thiago de Mello	141	Figuras de linguagem (continuação)	231
AS POMBAS — Raimundo Correa	107	Fonética descritiva	167
ATAQUE A PILAR — José Lins do Rego	79	Formação de palavras	197
BARCOS DE PAPEL — Guilherme de Almeida	106	Orações reduzidas	162
C'EST LA GUERRE — Carlos Heitor Cony ...	139	Orações subordinadas substantivas	147
ESTRELA-DO-MAR — Marino Pinto e Paulo Soledade	59	Orações subordinadas substantivas (continuação) ..	155
JOSIAS — Rachel de Queiroz	61	Quadro de classificação das consoantes	193
JUIZ DE PAZ — Carlos Drummond de Andrade	126	Quadro de classificação das vogais	179
MANHÃ DE SOL — João Guimarães Rosa	135	Quadro geral do aparelho fonador	171
MOÇA TOMANDO CAFÉ — Cassiano Ricardo	36	Vícios de linguagem	240
NA BASE DO ANO 2000 — Mário de Moraes	46	Vícios de linguagem (continuação)	244
NOITE — Fernando Sabino	35	Vogais	173
O ANJO DÁ NOITE — Cecília Meireles	28		
O CASO DAS CAMAS — Fernando Sabino	93		
O MÉDICO DO "GAIOLA" — Viriato Correa	70		
O PAGADOR DE PROMESSAS — Alfredo Dias Gomes	109		
OS TRABALHOS DO MUNDO — Dante Milano	138		
PARA MARIA DA GRAÇA — Paulo Mendes Campos	141		
PELO VÓO DE DEUS QUERO ME GUIAR — Jorge de Lima	144		
POEMA DAS REFORMAS — Cláudio Murlilo	136		
PROVA FALSA — Stanislaw Ponte Preta	137		
RONDÓ PRA VOCE — Mário de Andrade	72		
UM HOMEM DE CONSCIÊNCIA — Monteiro Lobato	119		

(FERREIRA, 1971, p. 254)

Podemos observar por esse índice que há apenas a indicação dos textos e tópicos gramaticais a serem estudados, as seções indicadas acima não são mencionadas, aparecem apenas nas unidades dos livros.

Toda coleção se apresenta definitivamente dividida por série, com cada livro apresentando uma média de 200 páginas. Diferente da Antologia Nacional, mas seguindo o modelo dos Livros de Leitura, cada livro se destina ao ano letivo referente a cada série – traço que permanece até os dias atuais – e seguem as mudanças ocorridas nas leis voltadas ao Sistema Educacional Brasileiro – entre elas o ensino de língua articulado – sendo que as primeiras edições trazem na capa 1ª, 2ª, 3ª, 4ª séries ginasiais, referência à Lei Orgânica do Ensino Secundário de 9 de abril de 1942. Nas edições posteriores já encontramos 5ª, 6ª, 7ª, 8ª séries do 1º grau, referência à Lei 5.692/71 (ver figuras 11 e 12).

Todos os livros da coleção trazem ilustrações iniciando as seções de estudo tanto dos textos, quanto gramaticais, sendo que nas primeiras edições essas ilustrações apenas abrem as seções de estudo, variando as cores em cada série: vermelho na 6ª série, azul na 7ª. Nas edições seguintes, as ilustrações já aparecem ao longo da unidade e não apenas no início, como pudemos verificar no livro da 8ª série, 13ª edição. A cor predominante nessa edição foi o laranja.

FIGURA 15: Ilustrações no Estudo Dirigido de Português (4ª edição)



Depois de alcançarmos a maturidade, poderemos retornar à infância. De que modo isso será possível? No texto abaixo você irá encontrar uma sugestão: Não é bom conhecê-la?

Para que você não tenha maiores problemas, preste atenção no significado das seguintes palavras que aparecem no texto:

<i>premente</i> : urgente;	<i>“off side”</i> : posição irregular,
<i>quíper</i> : goleiro;	impedimento.

GOL DE PADRE

Da janela eu vejo os garotos no pátio do colégio, durante o recreio. Sempre me dá uma certa saudade, porque eu já fui menino. Aliás, embora pareça incrível, até mesmo pessoas como o Sr. Jânio Quadros ou Dom Hélder Câmara ou mesmo a veneranda Tia Zulmira, já foram crianças. O importante é não deixar nunca que o menino morra completamente dentro da gente, quando a gente fica adulta. Pobre daquele que abdicar completamente de gostos infantis. Ficará velho muito mais depressa. O menino que a pessoa conserva em si é um obstáculo no caminho da velhice.

11

- FIGURA 16: Ilustrações no Estudo Dirigido de Português (13ª edição)

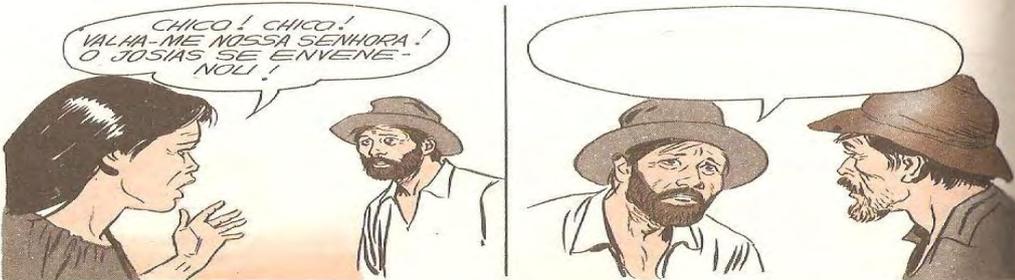
I — Estudo das idéias

Resolva por completo cada uma destas questões:

- 1) A família de retirantes se compunha de sete membros, embora apenas quatro sejam nominados no trecho. Identifique pelos nomes os quatro.



- 2) Sabemos que a manipeba é venenosa. Na sua opinião, Josias também sabia disso? Explique.
- 3) Que teria exclamado Chico Bento ao ouvir a informação que Cordulina lhe transmitia? Escreva no balão em branco.



64

(FERREIRA, 1975, p. 64)

Como podemos perceber, nas edições iniciais do **Estudo Dirigido de Português**, as ilustrações abrem cada unidade seguindo o formato retirado do livro da terceira série ginásial. Toda a parte referente aos textos, como a parte destinada aos estudos gramaticais seguem esse padrão. A 13ª edição já segue um novo padrão, conforme vemos na Figura 16, com as ilustrações não só abrindo as unidades de texto e gramática, mas também aparecendo ao longo das unidades. Esse fato consolida a preocupação dos autores desse período de elaborarem um livro que atraia a atenção do aluno, tornando o

ensino algo mais leve, mais colorido, mais divertido, usando as palavras do autor do Estudo Dirigido. Preocupação que já existia nas décadas anteriores, como vimos em Felisberto de Carvalho.

Um outro traço de mudança nos livros desse período é justamente essas constantes alterações nas edições dos livros. Esse fenômeno recebe o nome de FORMAS DE AGIORNAMENTO, muito característico dos LD que passaram a circular a partir da década de 1970.

Na luta por se manter no mercado, é característica dos LD, e em nosso caso particular os LDP, a partir dessa época, se alterar constantemente, acompanhando as novas tendências de mercado e também as novas diretrizes voltadas ao ensino – essa marca se mantém até os dias atuais. Isso, conseqüentemente, recai no ciclo de vida das coleções que, diferente do período analisado anteriormente, passaram a ter uma sobrevida curta de, no máximo, cinco anos. (BATISTA, 2004). Lembremos que a **Antologia Nacional** permaneceu em nossas escolas por mais de 70 anos, e os **Livros de Leitura**, de Felisberto de Carvalho, 42.

O **Estudo Dirigido de Português** sofreu, ao longo de sua permanência no mercado, diversas formas de agiornamento reveladas em suas várias edições, fato esse, inclusive que mais nos trouxe dificuldade para recuperar a coleção completa. Aliás, em nossa análise trabalhamos com edições que circularam entre os anos de 1970 até 1978. Quanto às formas diversas de agiornamento sofridas pela coleção – responsável, em nossa opinião, por muitas das mudanças aqui analisadas – procuramos resumi-las no quadro abaixo:

- QUADRO 05

Ciclo de vida do Estudo Dirigido de Português	
DÉCADA	ALTERAÇÕES
1970-1971	- Nenhuma alteração
1972	- Folha de rosto passa a indicar a Reforma do Ensino realizada no ano de 1971, Lei 5.692 – troca do termo ginasial por 1º grau; - Modificações superficiais no estudo gramatical; - Introdução de novos textos.
1973	- Nova capa, mais colorida e com muita ilustração (ver Fig. 12); - Introdução de exercícios com a linguagem não-verbal; - Ilustrações alteradas para a cor vermelha.
1977	- Coleção com novo título “Comunicação – atividades de linguagem”, referência à concepção de língua como instrumento de comunicação; - Novos conteúdos e nomenclatura.
1986	- Última referência a essa obra já com novo título “Português”.

(BATISTA, 2004)

De acordo com o Quadro 05, as várias formas de atualização sofridas pelo **Estudo Dirigido de Português** são responsáveis por diversas mudanças nesse livro, não apenas no âmbito das décadas, como temos visto em nossa análise, mas no próprio ciclo de vida do livro em questão. Isso reforça que a TD aqui em análise é revestida de uma forte historicidade que segue a linha do tempo, adaptando-se a cada momento, a cada nova exigência de mercado, a cada nova mudança nas leis e diretrizes voltadas ao ensino.

Enfim, trata-se de uma TD em constante sintonia com a intenção comunicativa que representa: a organização dos saberes tidos como legítimos, em cada época, em cada momento histórico, relativos ao ensino da língua materna. Esse traço, a nosso ver, permanece nessa TD ao longo dos séculos.

Sendo assim, novas exigências, novas mudanças são percebidas nessa TD já no nosso próximo período de análise – a década de 1990. Como já ressaltamos no capítulo 3, os LDP contemporâneos – que abarcam a segunda metade da década de 90 do século passado até nossos dias – são fruto das intensas discussões desenvolvidas na década de 1980 sobre diversos

aspectos negativos dos livros que circulavam nas escolas até então. Essas discussões culminaram nos PCN e no atual PNLD. Ambos trouxeram para os LDP a concepção de língua como interação, fato responsável por novas e profundas mudanças nessa TD (ver capítulo 3)³².

Optamos por analisar nesse período o livro **Português: Linguagens**, de autoria de William Cereja e Thereza Magalhães. Como temos ressaltado ao longo de nossa análise, muitos outros LDP circulavam nesse período, porém esse representa um dos livros didáticos mais utilizados nas escolas desde a data de sua 1ª edição, no ano de 1998 (PATRIOTA, 2002) e também por sua ótima avaliação no PNLD, agora referência para os livros didáticos.

No que se refere ao seu formato, **Português: Linguagens** apresenta-se no tamanho 28x20 cm, dimensão atual dos LD³³. Sua capa apresenta muito colorido, muitas ilustrações, cenas, personagens, nos remetendo para as diversas linguagens – pintura, fotografia, cinema, escrita – já sugeridas no próprio título do livro. Uma capa, enfim, que nos remete a um mundo dinâmico, em constante movimento e que vai ser retratado em todo livro.

Temos na capa o título do livro, seus autores, editora responsável pela publicação e série³⁴ a que se destina, tudo com variações nos tamanhos das letras. Nos livros distribuídos pelo governo, estampa-se na capa, também, um selo indicando sua aprovação no PNLD. Aliás, um traço de mudança característico dos livros desse período, visto a importância desse programa para os LD em geral a partir de então (ver cap. 3).

³² Importante ressaltarmos que não estamos nos aprofundando nas questões voltadas às concepções de língua predominante em cada período em análise, pois as mesmas serão discutidas em nosso próximo capítulo.

³³ Nas décadas anteriores, principalmente final da década de 1970 e início da 1980, os livros já começaram a circular com esse formato. Um exemplo é o próprio Estudo Dirigido de Português, que, em 1977, já com novo título, apresentava esse formato. O que reforça a ideia que temos tentado passar nessa análise de que as mudanças nessa TD ocorriam/ocorrem não de forma imediata, mas paulatinamente.

³⁴ Junto às referências bibliográficas do Português: Linguagens já encontramos a denominação Ensino Fundamental, referência à Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que organizou o ensino no Brasil em Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio (REIS, 2011).

- FIGURA 17: Capa do Português: Linguagens



(CEREJA; MAGALHÃES, 1998)

Um *layout*, pois, totalmente diferente das capas analisadas anteriormente, com intensa exploração de cores, imagens, remetendo o aluno a um mundo que não se limita ao domínio de uma só linguagem, mas a um mundo dinâmico, que será explorado por todo o livro.

Consideramos importante ressaltar nesse ponto que, apesar das décadas vistas anteriormente já apresentarem capas com colorido e imagens, percebemos um diferencial importante na década de 1990. Nela a cor e a imagem não são, a nosso ver, meramente ilustrativas, mas remetem à dinamicidade do mundo moderno, às diversas linguagens que rodeiam o homem – a linguagem verbal, o cinema, a música, a pintura, a fotografia.

Referência, pois, à concepção de língua como interação e que exige um usuário dessa língua “conectado” com esse mundo de múltiplas formas de linguagem. O que já nos leva a perceber uma das principais características dos LDP da contemporaneidade, forte traço de mudança em nossa opinião: sua marca essencialmente multimodal.

Entendemos por multimodalidade, de forma geral, a possibilidade de se “jogar” com múltiplas formas, em diferentes situações e com variados objetivos (DIONÍSIO, 2006). Como vivemos numa sociedade na qual o visual tem se tornado um elemento cada vez mais presente e nos remete, quase sempre, à dinamicidade dessa sociedade, combinar a escrita com o visual tornou-se uma prática comum. E os LDP não ficaram de fora dessa dinâmica. Daí todo esse movimento de cores, imagens, figuras associados ao escrito e a outras formas de linguagem presentes nos livros a partir da década de 1990, revelados em suas capas e também no interior deles.

Internamente, as mudanças na TD Livro Didático de Português também foram muitas nesse período. Primeiramente, permanece o traço da ligação direta dos autores com o aluno/estudante, como vimos no período anterior, com a chamada Apresentação ao Aluno, na qual os autores passam um pouco de toda dinâmica que ele poderá encontrar no livro **Português: Linguagens**.

- FIGURA 18: Apresentação ao aluno do Português: Linguagens



(CEREJA; MAGALHÃES, 1998)

Como se vê, a oferta de um livro destinado diretamente ao aluno – *caro estudante... este livro foi escrito para você*. Além disso, observamos no texto de apresentação toda a dinâmica comentada anteriormente, um mundo de opções que exige um aluno “plugado” nesse mundo através de diversas linguagens – *a palavra, o som, a imagem, o virtual* – ou seja, um aluno que domina, ou que deve dominar, esse mundo – *para você que transita livremente entre linguagens e que usa, como um de seus donos, a língua portuguesa para emitir*

opiniões, dúvidas, desejos... – e, por isso, a oferta de um livro que vai possibilitar toda essa “viagem” por esse mundo múltiplo.

O sumário/índice do livro representa outro traço de mudança dessa TD, nesse novo período de análise. Ele agora vem no início do livro, já preparando o aluno para todo o trabalho que será desenvolvido ao longo do ano. Toda coleção encontra-se organizada por unidades, com gramática e texto incorporados ao longo delas, e não em partes isoladas, como anteriormente – o chamado trabalho com conteúdo articulado.

Cada unidade organiza-se em capítulos – três em cada uma – com cada um desenvolvendo um tema específico. Os textos, e todos os conteúdos a serem estudados, desenvolvem-se através de seções fixas como: I) Estudo de textos; II) Produção de texto; III) Para escrever certo; IV) A língua em foco; V) Divirta-se; e outras que aparecem aleatoriamente ao longo dos capítulos. Traço já presente nos LDP, porém com um diferencial, agora tudo é visto de forma articulada e não separada como antes.

- FIGURA 19 – Índice do Português: Linguagens

SUMÁRIO	
UNIDADE 1 HUMOR	
CAPÍTULO 1 HUMOR COMO JOGO	
<i>Brincadeira</i> , Luis Fernando Verissimo 4	
Estudo do texto 6	
Compreensão e interpretação 6	
A linguagem do texto 7	
Leitura expressiva do texto 8	
Trocando idéias 8	
Ler é diversão 8	
Produção de texto 9	
O texto narrativo (I) 9	
Discurso direto 9	
Discurso indireto 9	
Para escrever certo 11	
Acentuação 11	
O trema 12	
O acento diferencial 13	
A língua em foco 15	
Sujeito indeterminado 15	
O sujeito indeterminado na construção do texto 18	
Linguagem e interação 19	
Divirta-se 21	
CAPÍTULO 2 HUMOR E REFLEXÃO	
<i>Antes e depois</i> , Moacyr Scliar 22	
Estudo do texto 24	
Compreensão e interpretação 24	
A linguagem do texto 25	
Leitura expressiva do texto 26	
Trocando idéias 26	
Ler é diversão 27	
Produção de texto 27	
O texto narrativo (II) 27	
Do discurso direto para o discurso indireto 27	
Para escrever com expressividade 30	
A ambigüidade (I) 30	
A língua em foco 32	
Oração sem sujeito 32	
Verbos impessoais 33	
A oração sem sujeito na construção do texto 35	
Linguagem e interação 36	
Divirta-se 37	

(CEREJA; MAGALHÃES, 1998)

Podemos observar que, diferentemente das décadas anteriores, há, agora, a preocupação de se fornecer ao aluno, e também ao professor, um “retrato” completo do que se vai encontrar no livro, as seções específicas – *estudo de texto*, *produção de texto*, *para escrever certo*, *a língua em foco*, *divirta-se* – e o que cada uma vai trabalhar. Não há, portanto, apenas a informação dos textos e dos tópicos gramaticais a serem estudados, como antes. Esse padrão segue, a partir dessa década, nos LDP.

Outro traço de mudança que percebemos no **Português: Linguagens** é o recurso da chamada MOTIVAÇÃO que antes era feito apenas com ilustrações no início das unidades (ver Fig. 15). Agora, esse recurso é explorado através de duas páginas, que, além de apresentarem o tema a ser discutido ao longo da unidade, traz uma série de sugestões de vídeos, livros, possíveis pesquisas que visam à introdução do tema a ser estudado e o incentivo ao “mergulho” do aluno nesse universo a ser explorado.

- FIGURA 20: Abertura das unidades do Português: Linguagens



- FIGURA 21: Abertura das unidades do Português: Linguagens (cont.)

FIQUE LIGADO! PESQUISE!

Para você saber sobre humor e também se divertir muito, eis algumas sugestões:

VÍDEOS

- ✓ *Forrest Gump* — *O contador de histórias* — A história dos Estados Unidos, num período de quarenta anos, é contada por um rapaz com QI abaixo da média que, por acaso, consegue participar de fatos muito importantes, como a Guerra do Vietnã e o caso Watergate.
- ✓ *A teoria do amor* — Em Princeton, na década de 50, o mecânico Ed se apaixonou por sua bela cliente Catherine. Para conquistá-la, pede ajuda ao tio da garota, o cientista Albert Einstein, um cupido bastante incomum.
- ✓ *Ladrões de cinema* — Internos de um hospício, liderados por Lula, um cineasta louco, seqüestram os membros de uma Comissão de Direitos Humanos e exigem, como resgate, uma câmera cinematográfica. Comédia brasileira bastante elogiada que retrata com humor um período inexpressivo do cinema brasileiro.

LIVROS

- ✓ *Antologia brasileira de humor*, de Adail e outros (L&PM), em dois volumes; *O homem ao quadrado*, de Leon Eliachar (Círculo do Livro); *Trinta anos de mim mesmo*, de Millôr Fernandes (Nórdica); *Comédias da vida privada* e *Novas comédias da vida privada*, de Luis Fernando Verissimo (L&PM); *A palavra é... humor*, Machado de Assis et al. (Scipione); *A cadeira do dentista e outras crônicas*, de Carlos Eduardo Novaes; *Porta de colégio e outras crônicas*, de Affonso Romano de Sant'Anna; *O golpe do aniversariante e outras crônicas*, de Walcyr Carrasco; *O vendedor de queijos e outras crônicas*

HUMOR CONCRETO

- ✓ Em pedaços de papel colorido, escreva palavras ou expressões formando um desenho que tenha relação com seu significado ou com as letras com que elas são escritas. Você pode também escrever um pequeno texto humorístico, se quiser. Sugerimos as palavras e expressões: política, amor adolescente, festa, sinais de trânsito, drogas, desastres ecológicos.

Afixe-os no mural de sua classe para que o humor perdure durante o tempo em que serão desenvolvidas as atividades propostas nesta unidade.

Veja algumas possibilidades de criar humor brincando com palavras.

Carrobatid^o POSTE
 Jato car^o cap^o tad^o
 motocicl^e t a

(Leon Eliachar. *O homem ao quadrado*. São Paulo: Círculo do Livro, 1960. p. 114-8.)

3

(CEREJA; MAGALHÃES, 1998, p. 3)

Como vemos, a multimodalidade se faz presente nessas páginas. Muitas imagens associadas a textos escritos, mostrando ao aluno que a meta, agora, não é apenas o domínio da nomenclatura gramatical, como anteriormente, mas a preparação do aluno para o domínio e uso das múltiplas linguagens, tudo isso de forma associada/ articulada, através do tema a ser estudado em cada unidade, como já previam os PCN (2001).

Além desses traços de mudança, a partir dessa década, os livros também trazem no seu encerramento uma Bibliografia com vasta oferta de leituras teóricas que embasaram os autores na produção do livro. Acreditamos que tal material destina-se à consulta dos professores e funciona como uma oportunidade de atualização de leitura dada a eles pelos autores.

Como vimos na década anterior, os LDP contemporâneos também sofreram/sofrem muitas formas de atualização, responsáveis por constantes mudanças nessa TD. No caso do **Português: Linguagens** não temos ainda um perfil completo dessas alterações, como apresentamos no **Estudo Dirigido de Português**, mas podemos antecipar que esse livro já se encontra em sua 4ª edição.

Nesse ciclo de vida, ocorreram muitas mudanças, principalmente nas capas, na organização dos textos, alguns saíram, outros entraram, nas atividades, muitas das que analisamos em *Patriota* (2002), correspondentes à 1ª edição dessa coleção – 1998 – já não constavam da 2ª edição – 2002. Um ciclo de vida, portanto, cada vez menor. Nessa 2ª edição, inclusive, já vemos a indicação de sites na seção *Motivação*, que antes não eram apresentados e que refletem a adaptação dessa TD à era digital.

Enfim, são mudanças fruto, acreditamos nós, de novas exigências curriculares, de mercado, enfim, que motivam esses atualizações e que vão tornando o ciclo de vida dos LD em geral, aqui especificamente o LDP, cada vez menores e com constantes modificações, reforçando a forte historicidade dessa TD. Como bem revelam as colocações dos autores de **Português: Linguagens**, na Apresentação da coleção no Manual do Professor referente à 2ª edição:

Se os professores que fizeram uso da 1ª edição desta coleção notaram um avanço significativo em seu trabalho, entendemos que é possível ir além. E reafirmamos como meio para o alargamento do horizonte das atividades, a adoção de medidas básicas como: a revisão dos objetivos do curso de língua portuguesa; a inclusão de novos conteúdos; a reavaliação do peso de conteúdos tradicionalmente supervalorizados; a mudança de postura em relação à língua, eliminando, por exemplo, a noção de erro por adequação; a criação de situações concretas de interação discursivas que garantam ao aluno uma efetiva participação no processo de construção do conhecimento (Manual do Professor, 2002, p. 2).

Enfim, percebemos nessa fala, a plena consciência dos autores de que o ensino de língua materna representa um ato em constante mudança – *é possível ir além* – e através de medidas como – *revisão de objetivos, inclusão de novos conteúdos, mudança de postura, entre outros* – esse avanço se faz possível e acompanha todo diálogo envolvido na produção da TD Livro Didático de Português (ver Esquema 03), que também acompanha esse caminhar em permanente mudança.

E assim, chegamos ao nosso último período de análise: as décadas atuais. Consideramos importante ressaltar que o LDP **Português: Linguagens** continua em uso nas décadas atuais, com o mesmo formato e estrutura interna vistos anteriormente, porém, como também já frisamos, modificado em termos de conteúdo em consequência dos muitos atualizações pelos quais passou desde sua 1ª edição.

Porém, optamos por analisar nesse último período os livros que, segundo o PNLD, receberam avaliação “Recomendado com Distinção”, visto que os mesmos dividem espaço com o formato analisado anteriormente, nas escolas em geral. Escolhemos para representar esse último período de análise o livro **Linguagens no século XXI: Língua Portuguesa**.

Quanto a seu formato, o **Linguagens no século XXI** segue o tamanho do livro analisado anteriormente, 28x20cm. Conforme mostramos, essa dimensão permanece como padrão dos LDP desde o final da década de 1970. Sua capa não explora o uso de cores, como a coleção anterior. Está dividida em duas partes, uma branca e outra laranja. Nela encontramos uma mistura de elementos que vai da época da tipografia ao teclado do computador, fazendo referência aos dias atuais – a chamada Era Digital – que vai ser bastante explorada ao longo dos quatro livros que compõem essa coleção.

Além disso, encontramos o título, nome da autora, série³⁵, editora responsável pela publicação indicados com variação no tamanho das letras. A capa dos quatro livros segue esse mesmo padrão. Como ocorria dos livros da década anterior, nesse também encontramos o selo do PNLD nos livros

³⁵ Atualmente, os LDP já trazem em suas capas a terminologia 1º, 2º, 3º... até o 9º ano do Ensino Fundamental em referência à Lei 11. 274/ 2006, que passou a organizar esse ciclo do ensino no chamado Fundamental em 09 anos (REIS, 2011).

distribuídos pelo governo.

- FIGURA 22: Capa do Linguagens no século XXI

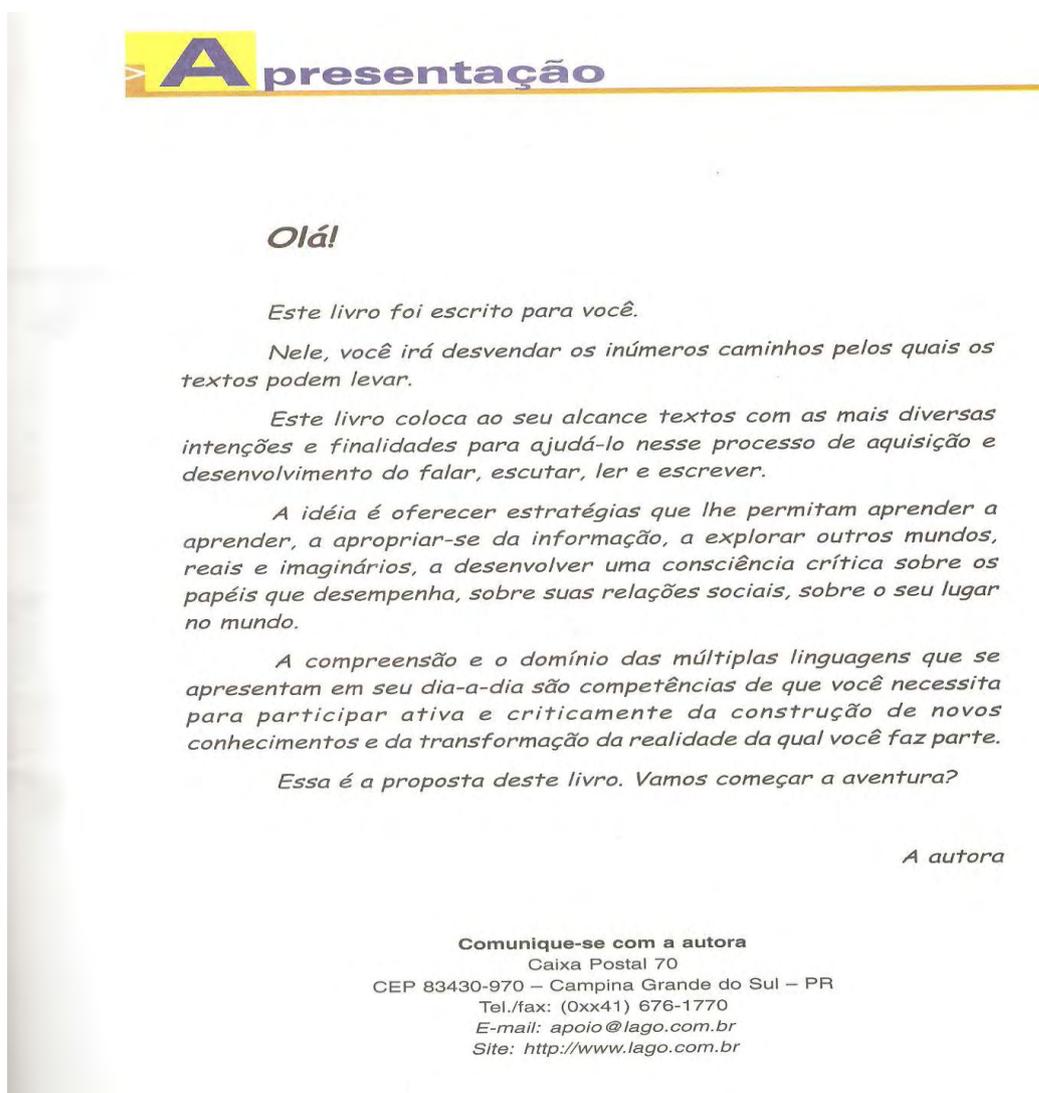


(TAKAZAKI, 2004)

Como vemos, não há a exploração intensa de cores na capa, porém o jogo entre a máquina tipográfica e o teclado do computador nos remete à modernidade sugerida e seguida pelo livro, como veremos adiante.

As principais mudanças reveladas nesse livro comparado com o anterior dizem respeito à sua organização interna, principalmente a forma como foram estruturados os conteúdos a serem explorados ao longo do livro. Como anteriormente, o **Linguagens no século XXI** segue a tendência do diálogo do autor do livro com o aluno, ênfase no livro “feito para o aluno” e na linguagem bem próxima desse aluno.

- FIGURA 23: Apresentação ao aluno do Linguagens no século XXI



(TAKAZAKI, 2004)

Permanece o tom jovial dirigido ao aluno – *olá... este livro foi escrito para você...* – e a colocação de toda proposta a ser seguida pelo livro, basicamente organizado em torno de textos – *nele, você irá desvendar os inúmeros caminhos pelos quais os textos podem levar...* – são comuns palavras como – *intenções, finalidades, relações sociais, lugar no mundo, múltiplas linguagens, competências* – que refletem a proposta central da coleção: o intenso trabalho com os gêneros textuais orais e escritos, a partir do conceito de finalidade comunicativa (HYMES, 1972). Daí a proposta de trabalhar no livro *o falar, o escutar, o ler e o escrever*. A relação com o aluno aqui é mais aprofundada ainda com a sugestão do contato direto desse aluno com a autora do livro através dos recursos oferecidos: carta, telefone, e-mail, visita à internet.

Internamente, o **Linguagens no século XXI** também é organizado por unidades temáticas, cada uma com ênfase ao estudo de um determinado gênero textual. Traço de mudança característico dessa coleção. Diferente da anterior, nessa a meta não é estudar um tema, mas sim um gênero textual explorado a partir de diversos textos. Embora o livro analisado anteriormente também dê ênfase aos gêneros textuais, sua organização interna ainda é muito próxima da exposição tradicional de conhecimentos com exposição dos conteúdos, explicação e realização de exercícios, com lugar definido para cada ação (ver Fig. 19).

No **Linguagens no século XXI** toda a unidade é totalmente voltada ao estudo/análise dos gêneros em questão. Todos os conteúdos são explorados a partir desse gênero em foco, inclusive o estudo gramatical, que passa a ser visto como consequência e não fim, como acontecia nas décadas anteriores. É uma coleção voltada à indução, descoberta e experimentação, para posterior apropriação (BATISTA, 2004).

- FIGURA 24: Índice do Linguagens no século XXI

Sumário		
	UNIDADE 1 Livros e mais livros	
	A biblioteca 8	
	Código temático universal 9	
	Referência de livros 9	
	Os livros 11	
	(Capa, contracapa, solapa, sumário, <i>copyright</i>)	
	Projeto: A biblioteca na sala de aula 15	
	Livros de referência 16	
		UNIDADE 2 Cartas e mais cartas
		Texto: <i>Marta & William</i> 24
Falar e escrever 27		
Cartas abertas 30		
Cartas formais e informais 33		
Carta de solicitação 36		
Projeto: Cartas de todo Brasil! 40		
Textos: O Brasil de Central do Brasil 42		
Narradores de um Brasil perdido 44		
		UNIDADE 3 Conectados com o mundo
	Texto: O sucesso meteórico da Internet (gráfico) 52	
	Internet 54	
	Texto: Emoções virtuais 56	
	Texto instrucional 57	
	Texto: Como usar melhor o <i>e-mail</i> 57	
	A seqüência do texto instrucional 59	
	Os gráficos 59	
	Texto: A hora do <i>rush</i> (gráfico) 59	
	A linguagem na era da informática 63	
Textos: <i>Pela Internet</i> - Gilberto Gil (letra de canção) 65		
Coloque suas idéias no ar 67		
Criando uma <i>homepage</i> a partir do <i>Word</i> 68		
Projeto: Homepage da turma 75		
	UNIDADE 4 Imagens e lágrimas	
	A imagem 79	
	Textos: <i>Mulher em lágrimas</i> , Pablo Picasso (pintura) 79	
	O choro (artigo de revista) 82	
	Parágrafo 84	
	O resumo 86	
	Textos: <i>Chororô planejado</i> (artigo de revista) 90	
	<i>Pranto</i> , Cândido Portinari (pintura) 93	

(TAKAZAKI, 5ª série, 2004)

Todo o trabalho, portanto, voltado aos gêneros – *cartas*, *e-mail*, *artigo científico*, *textos instrucionais*, *gráficos*, *homepage* – e cada unidade estruturada em torno desse gênero que vai ser trabalhado a partir de várias seções como: Para ler e refletir, Sugestões de leitura, Buscando informação, Revistas especializadas, Trocando ideias, Estudo da Língua, Analisando, Pesquisando, Comparando, Produzindo texto. Essas seções não são fixas e aparecem ao longo dos livros da coleção a partir da necessidade do gênero em foco. Daí elas não serem elencadas no índice. Traço completamente diferente da coleção anterior.

Aliás, como mostra Val (2009), os LDP que seguem o formato do **Linguagens no século XXI** realizam a reflexão sobre a língua em uso, trabalham os conhecimentos linguísticos articulados à leitura e à produção textual, já o **Português: Linguagens** ainda encontra-se preso à tradição gramatical, porém busca harmonizar esse estudo aos estudos textuais e de produção escrita, fruto das exigências advindas das discussões da década de 1980, como já vimos. Tais estruturas revelam-se, a nosso ver, importantes traços de mudança e colocam a TD Livro Didático de Português como uma tradição em profunda sintonia com o que acontece na atualidade, daí tantas alterações ao longo dos séculos.

O projeto gráfico da coleção apresenta uma grande riqueza de ilustrações, com um diferencial: todas são voltadas para o estudo do gênero em foco. Com isso, vemos a ilustração não como algo sem função no livro, mas usada com um fim. Aliás, marca essa coleção a ênfase na questão da finalidade comunicativa, nada está onde está se não for para cumprir um objetivo relacionado com o gênero em análise. Como podemos observar na Figura 25:

- FIGURA 25: Ilustração no Linguagem no século XXI

5. Existem diversos tipos de dicionários. Observe as capas e os títulos que aparecem a seguir e converse com o professor e colegas sobre o conteúdo de cada um deles.



(TAKAZAKI, 5ª série, 2004, p. 20)

Na unidade em questão, a meta era o trabalho com dicionários, sendo assim, o objetivo da unidade era explorar todos os tipos de dicionários. A ilustração, pois, a serviço dessa meta. Não se trata apenas de ilustrar o livro para torná-lo atrativo ao aluno, mas levar esse aluno ao conhecimento dos vários tipos de dicionário existentes. Essa marca segue em todos os livros da coleção e confirma seu objetivo central: levar o aluno à apropriação do gênero em estudo. Como bem revela a resenha de avaliação desse livro no PNLD/2008:

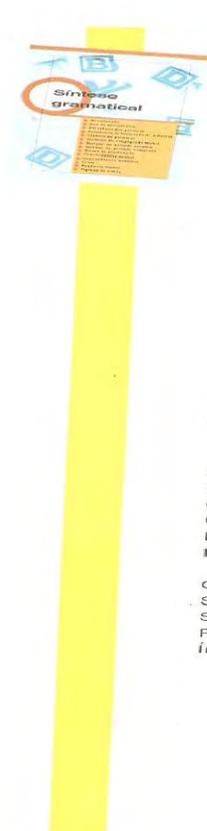
Os quatro volumes dedicam atenção especial à compreensão das linguagens não-verbais e de suas relações com a linguagem verbal, propondo a interpretação de obras de arte, fotografias, caricaturas, ilustrações, quadrinhos, charges, cartazes, entre outros textos imagéticos (p. 110, grifos nosso).

Como vemos, a presença das ilustrações não figuram no **Linguagens no século XXI** apenas como meras coadjuvantes, elas estão ali para serem

compreendidas, interpretadas, sempre em prol do gênero em análise, daí receberem atenção especial.

Um dado interessante que observamos no **Linguagens no século XXI** foi a presença de uma Síntese Gramatical no final dos livros que compõem a coleção. Consideramos esse dado como uma espécie de retorno aos modelos de LDP que circulavam na primeira metade do século XX, nos quais tínhamos a união das Seleções de Textos e Tópicos Gramaticais num só volume, mas em partes separadas.

- FIGURA 26: Síntese Gramatical do Linguagens no século XXI



Síntese gramatical	
Introdução (O que é gramática?)	218
Acentuação	219
Uso de maiúsculas	220
Estrutura das palavras	221
Processos de formação de palavras	222
Derivação	222
Composição	222
Prefixos latinos e gregos	223
Radicais latinos e gregos	224
Classes de palavras	225
Modelos de conjugação verbal	227
Verbos regulares	227
Verbos auxiliares	229
Sintaxe de período simples	230
Frase, oração, período	230
Termos da oração	231
Vozes dos verbos	232
Classificação dos verbos quanto à predicação	232
Tipos de sujeito	232
Tipos de predicado	232
Sintaxe de período composto	233
Orações coordenadas	233
Orações subordinadas	234
Sinais de pontuação	236
Concordância verbal	237
Concordância nominal	240
Crase	241
Regência verbal	244
Figuras de estilo	245
Glossário	246
Sugestões de leitura complementar	251
Sugestões de sites	252
Referências	252
Índice geral de imagens	256

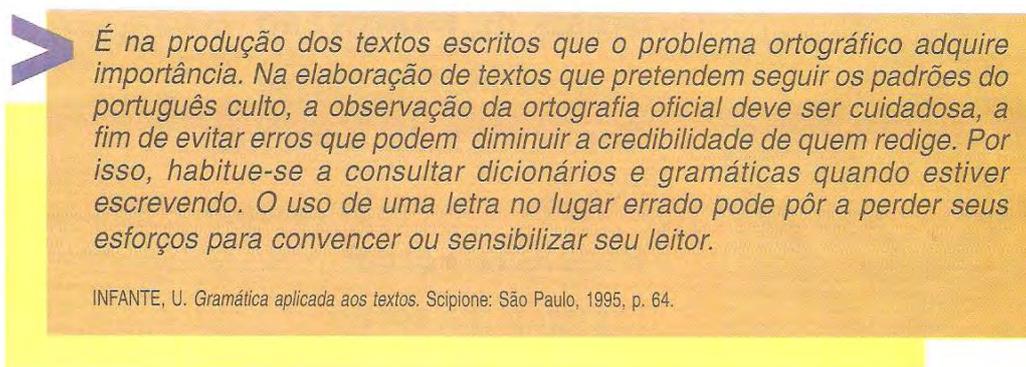
(TAKAZAKI, 2004)

Diferente das coleções que circulavam em meados do século XX, a Síntese Gramatical do **Linguagens no século XXI** caracteriza-se como uma parte “solta”, só para consulta. Porém, observamos um diferencial entre ambas. A autora do Linguagens procura relacionar a Síntese com as demais unidades

temáticas, quando sugere ao aluno relacioná-la com os trabalhos desenvolvidos com os gêneros, o que não acontecia antes, pois os Tópicos Gramaticais eram estudados por si só, sem nenhuma “ponte” que os ligasse aos textos presentes nos livros. Podemos perceber esse traço na próxima figura:

- FIGURA 27: Orientações para o uso da Síntese Gramatical

Nas páginas desta unidade, você encontrará alguns tópicos gramaticais que podem ser consultados, em caso de dúvida.



218

(TAKAZAKI, 2004, p. 160)

Como vemos, a Síntese trata-se de um “lugar de pesquisa” que irá auxiliar o aluno na produção de seus textos, principalmente aqueles que “pretendem seguir os padrões do português culto”. A mesma orientação e síntese aparecem nos quatro livros da coleção. Não há oferta de exercícios nessa parte, como temos nos livros da década de 1970, afinal a meta do livro não é a exploração da gramática pela gramática, mas seu uso a serviço dos textos (RANGEL, 2002), o que caracteriza essa coleção³⁶.

Todos os livros do **Linguagens no século XXI** finalizam com um mini

³⁶ Como temos ressaltado ao longo da nossa análise, outros LDP apresentam o mesmo formato do Linguagens no século XXI. Entre eles podemos citar “Português – uma proposta de letramento”, de Magda Soares; “ALP – análise, linguagem e pensamento”, de Cocco e Hailer; entre outros. Esse último do final da década de 1990.

glossário, uma relação de sugestões de livros tanto para os alunos, como para os professores, assim como com uma relação de sites que irão proporcionar um aprofundamento dos conhecimentos apresentados no decorrer das unidades (ver Fig. 26).

Esse fato reforça, a nosso ver, a preocupação da autora em manter o livro atualizado e em sintonia com as ferramentas disponíveis para que o aluno e o professor mantenham-se “conectados” com o mundo atual, dinâmico e em constante mudança. Traço esse que marca toda a coleção.

Gostaríamos de finalizar ressaltando um fato que consideramos interessante sobre os LDP no formato do **Linguagens no século XXI**. De acordo com muitos estudos, esse formato de livros não recebe uma boa aceitação por parte dos professores. Apesar de muito bem avaliado pelo PNLD e até mesmo pelos professores, esses livros fogem muito do formato tradicional dos LDP que permitem o desenvolvimento das aulas no chamado eixo da transmissão. Ou seja, não seguem os padrões tradicionais com os quais a maioria dos professores está habituada. Daí serem tidos como difíceis e inadequados para o trabalho em sala de aula (LERNER, 2004; DA SILVA, 2004; FRADE, 2004; BATISTA, 2004; VAL et al, 2004). Esse dado reforça a ideia que já mostramos anteriormente, de que romper com tradições há muito estabelecidas não representa trabalho fácil e se reflete, também, no tratamento com os materiais didáticos que circulam na escola.

Assim como ocorreu com todos os componentes estruturais aqui analisados, também percebemos mudanças nos títulos da TD Livro Didático de Português ao longo dos períodos por nós delimitados, mudanças essas diretamente relacionadas aos fatos históricos, sociais e culturais já levantados por nós. Vejamos, pois, essas mudanças.

4.2- TITULAÇÃO

Como estamos tomando o LDP como uma Tradição Discursiva, resultado de todo um trabalho conjunto de produção, inserido num contexto sócio-histórico definido (ver cap. 3), esses livros seguem aquilo que está em vigor em cada momento histórico no que se refere ao ensino de língua materna.

Nessa perspectiva, sua titulação – tomada aqui como os nomes dados a

cada coleção analisada – merece destaque em nossa análise, pois, como pudemos observar, ela, assim como todos os elementos estruturais vistos anteriormente, também muda para se adaptar a cada novo movimento do ensino de língua materna.

Da mesma forma que os conteúdos que veiculam nos LDP, suas formas, estruturas, organização interna, seus títulos também não são escolhas desvinculadas de todo o processo histórico nos quais os livros circulam e são produzidos. Ao contrário, são escolhas pensadas discursivamente e refletem o momento no qual tiveram/têm vigência. Ou seja, também são reflexos da historicidade latente dessa TD e nos remetem a essa história. Como mostra Costa (2000, p. 82): “contemplam o significado global/total do texto produzido e foram elaborados, dialogicamente, na interação verbal real de uso linguístico”.

Ainda sobre a importância dos títulos, Travassos (2003) os toma como um elemento de extrema importância para os textos que concretizam os diversos gêneros que circulam em sociedade. Eles possibilitam levantarmos hipóteses, focalizarmos o que esperamos de um texto, de uma TD. Também refletem intenções comunicativas. No caso dos LDP, possibilitam uma visualização dos conteúdos oferecidos pelos livros em cada época, a ênfase dada ao ensino de língua materna a partir das concepções vigentes em cada uma. Exercem, portanto, diversas funções, entre elas:

- a) Enquadrar o texto cognitiva e semanticamente;
- b) Nomear o texto;
- c) Despertar o interesse de quem lê;
- d) Organizar o texto;
- e) Funcionar enunciativamente.

No caso específico da TD Livro Didático de Português, procuramos observar essas funções não só a partir dos títulos dos livros por nós analisados, mas também procuramos por outros títulos próprios de cada período analisado como forma de darmos uma maior relevância para esse elemento que pode “[...]ser considerado um organizador do texto, que projeta expectativas a respeito do seu conteúdo” (TRAVASSOS, 2003, p. 57). Sendo assim, chegamos ao Quadro 06:

- QUADRO 06

Titulação dos LDP ao longo dos séculos

TÍTULOS	TIPOS	PERÍODO/SÉCULOS
<ul style="list-style-type: none"> - Antologia Nacional - Livros de Leitura - Língua Pátria - Português para o Ginásio - Contos Pátrios - A Pátria brasileira - Gramática Elementar 	Nominais	Primeiras décadas do século XX
<ul style="list-style-type: none"> - Estudo Dirigido de Português - Comunicação e Expressão - Trabalho Dirigido de Português - Comunicação - Português através de Textos 	Nominais	Década de 1970
<ul style="list-style-type: none"> - Português: Linguagens - Diálogo - Linguagem Nova - Interação e Transformação - Linguagens no século XXI - Português – uma proposta de letramento 	Nominais	Década de 1990/ Dias atuais

Travassos (2003, p.77) refere-se aos títulos como “[...]um elemento que deve informar sobre o conteúdo do texto e também caracterizá-lo”. Daí o predomínio de títulos nominais entre os LDP. Essa autora esclarece que os nominais são, muitas vezes, os títulos mais usados pois “[...]parecem ser os mais apropriados para exercer o papel informativo, ou seja, são os mais apropriados para veicular informações que expressem o tema principal (p. 78)³⁷.

Obviamente, o Quadro 06 nos oferece apenas um pequeno universo dos

³⁷ Além dos nominais, Travassos (2003) ainda apresenta os títulos verbais ou oracionais, preposicionais, adverbiais, adjetivais e interjetivais. Em nossa pequena seleção de títulos, predominaram os nominais.

inúmeros títulos de LDP que poderiam ser citados, principalmente a partir da década de 1970, quando a oferta de LDP já se mostrava mais intensa do que nas décadas anteriores (HALLEWELL, 1985).

Porém, esse pequeno universo já nos permite realizarmos algumas importantes leituras sobre esses títulos. Primeiro, podemos perceber neles a estreita relação entre títulos, concepções de língua, período histórico. Como mostramos anteriormente, nas primeiras décadas do século XX, a ênfase do ensino era no que se convencionou chamar Gramática Tradicional, a busca do uso puro e correto da língua através do estudo de escritores clássicos, tanto da literatura portuguesa, quanto brasileira (PESSANHA, 2004; CARGNELUTTI, 2009).

O foco era a concepção de língua como expressão do pensamento, por isso títulos como *Antologia Nacional, Língua Pátria, Gramática Elementar Contos Pátrios* eram comuns e já adiantavam os conteúdos oferecidos em cada um. No caso das primeiras décadas do século XX, os LDP eram representados por Seleções de Textos e Gramáticas, pelo menos no nível secundário de ensino, responsáveis por transmitir ao aluno a língua pura e correta a ser “dominada” por eles, seguindo a tríade Retórica, Poética e Gramática (SOARES, 2011). Eram livros que refletiam toda a estrutura escolar vigente nesse período: alunos pertencentes às camadas economicamente privilegiadas e professores advindos dessa camada social (BITTENCOURT, 2008).

Ao chegarmos à década de 1970, todos os fatos históricos já vistos antes (ver cap. 3) trouxeram para foco de estudo a língua não mais como expressão do pensamento, mas como instrumento de comunicação. Isso representou, pelo menos teoricamente, uma nova perspectiva de ensino, com novos conteúdos em evidência, entre eles os clássicos “elementos de comunicação”.

Toda a estrutura escolar apresentava-se, agora, com novo feitiço, novos eram os alunos, novo o perfil dos professores – já sobrecarregados e com formação precária³⁸ – daí livros com perfil de Estudo Dirigido, uma proposta

³⁸ Para entender todo esse processo que muda tão radicalmente o perfil de nossos professores a partir desse período, consideramos importante a colocação de Soares (2001): “nos anos 1950 e 1960 se intensifica o processo de depreciação da função docente: a necessidade de recrutamento mais amplo e menos seletivo

que quase anula a figura do professor e que enfatiza a figura do aluno (SOARES, 2001). Isso justifica títulos – também nominais – como *Estudo Dirigido de Português, Comunicação e Expressão, Comunicação, Trabalho Dirigido de Português*, entre tantos outros³⁹.

Resultado das discussões desenvolvidas na década de 1980, os LDP das décadas de 1990 até nossos dias atuais são representantes do que se convencionou chamar “virada pragmática” (PRETI, 1998; RANGEL, 2002). Ou seja, a meta de ensino, agora não se encontra mais centrada na gramática em si, mas está centrada na concepção de língua como interação.

Isso representou a possibilidade de se trazer para os LDP temas até então, digamos “proibidos”, como a questão da variação linguística, textos representativos do nosso cotidiano – fruto da Teoria dos Gêneros Textuais – a oralidade em seu estudo efetivo, não apenas reduzida a leituras dramáticas. Enfim, são LDP que, como afirma Rangel (2002, p. 19) “precisará enfrentar os novos objetos didáticos do ensino de língua materna”.

Daí títulos como *Português: Linguagens, Diálogo, Linguagens no século XXI, Interação e Transformação, Português: uma proposta de letramento* e tantos outros que fazem referência a essa nova forma de se conceber a língua e, por consequência, os novos conteúdos de ensino advindos dessa concepção voltada para os usos efetivos da linguagem em situações reais de interação (VAL, 2009).

Enfim, pelo exposto, podemos perceber os títulos, assim como todos os demais itens estruturais dos LDP aqui analisados, como elementos que revelam a ênfase dada ao ensino de língua materna em cada época, reforçando, com isso, a intrínseca relação entre as concepções de língua/ensino de cada momento histórico com o propósito/finalidade do LDP em cada um desses momentos. Como vemos na síntese das principais mudanças aqui

de professores, resultado da multiplicação de alunos, vai conduzindo a rebaixamento salarial e, conseqüentemente, a precárias condições de trabalho, o que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente – uma delas é transferir ao livro a tarefa de preparar aulas e exercícios” (p.167). Guedes (2006) também traz na obra “A formação do professor de português – que língua vamos ensinar?” uma importante discussão sobre a mudança do perfil dos professores de língua materna frente à nova realidade do ensino pós-democratização. E, muito antes desses, temos o posicionamento de Geraldini (1997) sobre essa questão.

³⁹ Ressaltamos, no entanto, que apesar de estarmos diante de uma nova concepção de língua, com ênfase nos elementos da comunicação, perspectiva de novos rumos para o ensino de português, ainda predominou nesse período o estudo da nomenclatura gramatical (SOARES, 2011). Nosso próximo capítulo mostrará esse fato com mais profundidade.

analisadas apresentadas no Quadro 07:

- QUADRO 07

Demonstrativo das principais mudanças estruturais da TD Livro Didático de Português

PERÍODO	MUDANÇAS		
	FORMATOS	CAPAS	ORGANIZAÇÃO INTERNA
Primeiras décadas do século XX	17x11 cm	- Sóbrias - Na sua maioria, sem cor	- Seleta de textos em prosa e verso.
Década de 1970	21x14 cm	- Coloridas - Ilustradas	- Textos e gramática num só livro, mas em partes separadas.
Décadas contemporâneas	28x20 cm	- Coloridas - Muito ilustradas - Referência às muitas linguagens	- Textos e gramática num só livro, com estudo integrado ao longo das unidades.

No que se refere a essa TD, o que todos os traços de mudanças e permanências em capas, tamanhos, organização interna e titulação nos revelaram é que essa TD passou por muitas alterações ao longo do tempo, adaptando-se às sucessivas mudanças sócio-históricas vistas anteriormente. No entanto, permaneceu a finalidade comunicativa predominante dessa TD: a organização sistemática dos conteúdos “autorizados” ao ensino da língua materna em cada época.

Ou seja, mudaram os formatos, as capas, a organização interna, os títulos, porém os LDP não deixaram de existir, nem de serem reconhecidos como tais devido a essas mudanças ao longo de sua história constitutiva.

Tomando de empréstimo as palavras de Gomes (2007, p. 157): “todas as modificações organizacionais aqui pontuadas revelam os processos de adaptação da tradição discursiva a sucessivos contextos, sem provocar a interrupção de seu percurso”. Em outras palavras, a TD Livro Didático de Português continua sendo reconhecida como tal, independente de suas alterações visual-tipográficas ou mesmo de concepções e conteúdos que veicula, como veremos em nosso próximo capítulo.

CAPÍTULO 5

A TRADIÇÃO DISCURSIVA LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS EM SUA DIMENSÃO LINGUÍSTICO-DISCURSIVA – MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS

Como pudemos observar no capítulo anterior, a TD Livro Didático de Português sofreu muitas mudanças ao longo dos séculos no que se refere aos seus aspectos estruturais. Da mesma forma, no seu aspecto linguístico-discursivo, também verificamos muitas mudanças, todas elas diretamente relacionadas às concepções de língua vigentes em cada época. Essas concepções ditaram/ditam não só os aspectos estruturais dos livros, como já analisado, mas também influenciam nos objetivos do ensino de língua materna e, a partir daí, nos conteúdos presentes ou ausentes nessa TD (OLIVEIRA, 2010; IRANDÉ, 2009).

Sendo assim, estamos partindo nesse capítulo do pressuposto de que nada que compõe o LDP, seja em que época for, está desvinculado de uma concepção, de uma maneira específica de se lidar com a língua. Será ela que explicará a presença ou ausência nos livros de um determinado conteúdo⁴⁰.

Por se tratar de uma TD organizada com vistas a ordenar todo conteúdo “autorizado” para o ensino de língua materna em cada época, optamos por analisar aqui o tratamento dado pelos LDP ao longo dos séculos à questão das variedades linguísticas. Partiremos, pois, das concepções de língua presentes nos livros por nós selecionados e, em seguida, observaremos, a partir delas, como foi/é tratada a questão do trabalho com as variedades nos LDP ao longo dos séculos.

Para isso, foram essenciais nesse capítulo a consulta a importantes fontes, como:

- 1) As vozes dos autores nos encaixes/amarrações dos gêneros que compõem o LDP;
- 2) Os comandos das atividades propostas nos livros pelos autores;

⁴⁰ No dizer de Antunes (2009): “As decisões pedagógicas que tomamos, as atividades que empreendemos – quer se trate de objetivos, quer se trate de currículos, ou de avaliação – dependem do conjunto das concepções que temos, mesmo que não saibamos explicitá-las” (p.34). E consideramos que essa realidade também vale para a produção dos LDP.

- 3) Os Manuais do Professor em circulação a partir da década de 1970⁴¹;
- 4) As Apresentações ao Aluno e Professor presentes nos livros.

Essas fontes revelaram muitas mudanças e permanências ao longo do tempo nas concepções de língua vingente em cada época, concepções essas responsáveis pela presença ou não de determinados conteúdos nos livros, entre eles a questão do trabalho com as variedades linguísticas.

5.1- CONCEPÇÕES DE LÍNGUA NA TD LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

Antes de qualquer consideração acerca das práticas observadas nos LDP por nós analisados, consideramos importante ressaltar que todas as ações concernentes à língua devem-se, diretamente, à concepção que se tem dela. Cada conteúdo, cada atividade – como ela é proposta, desenvolvida, avaliada – cada comando dado num LD, seja ele destinado ao ensino da língua materna, ou a qualquer outra área de conhecimento, será dado de acordo com uma determinada concepção de língua. Em outras palavras, refletirá essa forma de concebê-la.

Nosso capítulo três enfatizou três formas básicas de se conceber a língua: como expressão do pensamento, instrumento de comunicação e interação. Cada uma delas estabelecendo objetivos distintos para o ensino de língua materna (OLIVEIRA, 2010; ANTUNES, 2009; OLIVEIRA;WILSON, 2008; KOCH;ELIAS, 2006; GERALDI, 1997).

A partir do período de tempo por nós delimitado, vamos, agora, observar essas concepções e objetivos de ensino nos livros selecionados. Seguiremos nossa análise pela Antologia Nacional, o Estudo Dirigido de Português, o Português: Linguagens e o Linguagens no século XXI, respectivamente.

Nas primeiras décadas do século XX, representadas aqui pela **Antologia Nacional**, percebemos a concepção de língua como expressão do pensamento. Para essa concepção, a língua é um sistema formado/organizado por estruturas gramaticais, homogêneo, fechado, igual para todos os falantes. A base do ensino nessa perspectiva é a prática que vê na memorização de

⁴¹ O momento preciso a partir do qual esses manuais passaram a integrar os LD ainda pede estudos futuros, segundo Batista (2004). No caso do Estudo Dirigido de Português, sua 7ª edição, de 1973, já trazia o Manual do Professor. Porém, só conseguimos recuperar o Manual do Professor da edição de 1978.

regras, nomenclatura gramatical, o único caminho para o trabalho com a língua. É prática comum dentro dessa concepção a defesa do que se tem como uma língua pura, correta, sem mácula. Como verificamos nos exemplos a seguir retirados da **Antologia Nacional**⁴²:

- Exemplo 01

Pela pureza da linguagem setenciam os competentes que elle é digno de hobrear com os principaes clássicos; e a própria severidade do Sr. Theophilo Braga, que por enfadonhas condemna as pastoraes, admira o senso artístico predominante nas poesias em que foi respeitado o sentimento tradicional.

(BARRETO; LAET, 1921, p. 284, grifos nossos).

- Exemplo 02

Escriptor que antes de tudo se propunha ser claro e methodico, Rio Branco essencialmente se distingue pela correção e limpidez do estylo.

(BARRETO; LAET, 1921, p. 115, grifos nossos).

- Exemplo 03

Pela segurança da lição moral, assim como pela sadia vernaculidade, não devem taes paginas cahir no menosprezo dos estudiosos.

(BARRETO; LAET, 1921, p, 271, grifos nossos)

Expressões como – *pela pureza da linguagem; respeitado o sentimento tradicional; ser claro e methodico; pela correção e limpidez do estylo; pela segurança da lição moral; pela sadia vernaculidade* – nos revelam que a preocupação central dos autores da **Antologia Nacional** é exatamente a busca pela defesa desse idioma tido como puro, tradicional, correto, sadio, sem mácula que representa a língua e deve ser defendido por todos que zelam por

⁴² Como nas primeiras décadas do século XX não circulavam os manuais do professor, encontramos a concepção de língua revelada na Antologia Nacional nas falas dos seus autores presentes nas mini-biografias dos escritores selecionados para compor a Antologia, assim como nos textos dos prefácios escritos pelos autores nas páginas iniciais dela.

ela – *elle é digno de hombraear com os principaes classicos; não devem taes paginas cahir no menosprezo dos estudiosos*. Isso no sentido de padronizar a língua, através do trabalho de leitura de textos literários que expressem esse ideal de língua (MOURA, 2002; PRETI, 2000; BAGNO, 2000;1999; BRITTO, 1997).

- Exemplo 04

Pela sua erudição, amena eloquência e segura dialectica os discursos e escriptos deste prelado honram a litteratura brasileira.
(BARRETO; LAET, 1921, p. 75, grifos nossos).

- Exemplo 05

Escriptor fluentíssimo e correcto, Taunay, sem se elevar em desmedidos surtos, depara sempre agradável leitura, mórmente a brasileiros, cujos costumes, fielmente descriptos, fazia figurar em formosíssimos quadros.
(BARRETO; LAET, 1921, p. 110, grifos nossos).

Ou seja, a **Antologia** privilegiava autores “fiéis” ao que se concebia por língua na época, o padrão visto acima. Por isso, a preferência de seus autores por nomes representativos do período clássico, tidos como exemplo do bem falar e do bem escrever – *escriptos deste prelado homem honram a litteratura brasileira; escriptor fluentíssimo e correcto* – transmitindo, com isso, uma visão tradicional da literatura e da língua através de uma oratória moralista – *cujos costumes, fielmente descriptos, fazia figurar em formosíssimos quadros* , Razzini (2001).

E, por fim, percebemos esse objetivo claro de defesa e preservação da língua na **Antologia Nacional** nas palavras dos seus autores presentes na apresentação do autor Francisco Adolpho de Warnhagen, ao afirmarem:

- Exemplo 06

Não era estylista, mas primou pela severa correccão da linguagem.
(BARRETO;LAET, 1921, p. 40, grifos nossos).

Ou seja, era meta da **Antologia Nacional** oferecer aos estudiosos da época esse idioma correto, livre de usos deturpadores. Daí vemos confirmadas as palavras de Razzini (2001), quando, ao se referir à **Antologia Nacional**, afirmou que ela “[...]teve papel importante para a conservação e reprodução do ensino vernáculo calcado em modelos de ‘bem dizer’ e de ‘bem escrever’” (p.96). Papel esse resumido nas palavras dos próprios autores da **Antologia** no Prefácio da Primeira Edição:

- Exemplo 07

Esmerámo-nos em repelir tudo que não respirasse a honestidade que cumpre manter no ensino, observando, como paes de família e educadores, o maximo respeito que, como disse um romano, todos devemos à puerícia .
(BARRETO;LAET, 1921, p. 8, grifos nossos).

E assim vemos a TD Livro Didático de Português, nas primeiras décadas do século XX, representando uma concepção de língua arraigada nos moldes do que se convencionou chamar “purismo linguístico” (GARCEZ;ZILLES, 2002; LEITE, 1999). Um uso da língua historicamente eleito e defendido como o “melhor” em detrimento dos demais, fenômeno a partir do qual um modo de falar e escrever se estabeleceu como sendo o mais “puro”, aquele a ser seguido e imitado por todos, garantindo, assim, a pureza da língua.

Tal concepção representa, também, a necessidade de se normatizar a língua, criando regras, de caráter rígido, que todos, obrigatoriamente, devem seguir, colocando a língua dentro de um modelo e refreando quaisquer outros usos que não se encaixem nesse molde. Daí expressões como *esmerámo-nos em repelir tudo que não respirasse a honestidade que cumpre manter no ensino e observando o maximo respeito que todos devemos à puerícia,*

presentes no Prefácio, mostradas anteriormente, e que nos remetem a essa ideia de uma língua que deve ser guardada de usos que não estejam em acordo com a pureza que se deve respeitar.

Consideramos importante ressaltar nesse ponto que tal concepção encontra-se arraigada, em essência, nos postulados teóricos que remontam à tradição gramatical grega, passando pelos latinos (veja-se a referência nos exemplos anteriores aos gregos e romanos) e só tendo sido rompida com o advento do Estruturalismo, instituído pelos estudos sausserianos, no início do século XX. Sua base, portanto, são estudos da linguagem de base racional, ou seja, língua vista como tradução do pensamento (PERFEITO, 2011; FARIAS, 2000).

Essa atitude purista frente à língua perdurou por todo século XIX e início do século XX (muito embora acreditamos que ainda hoje podemos sentir a força dessa herança purista!!!) e fundamentou bases profundas para um ensino moldado muito mais, ou melhor dizendo, exclusivamente, na transmissão de conhecimento (ANTUNES, 2009) do que na produção/construção desse conhecimento (GUEDES, 2006).

A partir dos meados do século XX, novos fatos históricos contribuíram para, digamos assim, “fazer tremer” as bases puristas do ensino. Esses fatos, segundo Razzini (2001), deram início ao declínio da hegemonia da **Antologia Nacional** e sua concepção de língua. Entre esses fatos, ela cita:

- 1) Decreto-Lei 1006 de 30 de dezembro de 1938 que institui liberdade de escolha de livros didáticos pelos professores;
- 2) O poder de decisão sobre a adoção de livros didáticos sai da Congregação do Colégio Pedro II e passa para a Comissão Nacional do Livro Didático;
- 3) Em 1971 é promulgada a Lei 5.692, cujas bases teóricas instituiu novos objetivos de ensino voltados para uma nova concepção de língua;
- 4) Definitiva democratização da escola, o povo e novos usos linguísticos chegam à educação formal.

Esses fatos suscitaram novas metas de ensino que impossibilitaram

novas edições da **Antologia Nacional**. Os objetivos tradicionais de ensino, centrados na aquisição do vernáculo representado pela Gramática Tradicional, cedem lugar à ênfase na comunicação. Novos tempos para a escola, para o ensino de língua materna e seus materiais didáticos (pelo menos se pensa assim!).

É nesses termos que chegamos à década de 1970. De acordo com Soares (2002), essa década foi diretamente atingida, em termos de educação escolar, pela Lei 5.692/71, promulgada em pleno período do Regime Militar no Brasil. Essa Lei, fortemente influenciada por esse sistema político, trouxe reformulações profundas para o ensino e estabeleceu como meta a educação a serviço do desenvolvimento e a concepção de língua como Instrumento de Comunicação, com forte influência da Teoria da Comunicação.

É exatamente esse fundo histórico que percebemos no LDP representante desse período, o **Estudo Dirigido de Português**. Nele a concepção predominante é a língua vista como instrumento de comunicação. É o que ilustram os exemplos que seguem:

- Exemplo 08

A eficiência de um livro didático só pode ser medida pelos resultados de sua aplicação. Por isso, a publicação deste livro foi precedida de ampla e bem orientada experiência de todas as técnicas e atividades nele incluídas. Queríamos verificar-lhe o desempenho nas mais diversas situações. Entre elas: objetividade, de modo que sejam tratados e automatizados os assuntos que verdadeiramente possam melhorar a capacidade de comunicação do aluno, quer como emissor, quer como receptor.

(FERREIRA, Manual do Professor, 1978, p. I, grifos nossos)

- Exemplo 09

O Estudo Dirigido de Português foi bastante remodelado, a fim de proporcionar a você maior capacidade de comunicação e de expressão.

(FERREIRA, Apresentação ao Aluno, 1975).

O que os exemplos 08 e 09 nos revelam é a língua sendo concebida

como instrumento de comunicação – *a capacidade de comunicação do aluno, como emissor, como receptor; maior capacidade de comunicação e expressão* – e, a partir daí, a oferta de atividades que irão proporcionar ao aluno a capacidade de melhor se expressar, seja como emissor de mensagens, seja como receptor dessas mesmas mensagens.

Importante ressaltarmos a preocupação do autor em apresentar a nova nomenclatura em vigor, em se tratando dos estudos sobre linguagem – *comunicação, capacidade de comunicação, emissor, receptor*. Além disso, encontramos referência no exemplo 08 ao *ensino automatizado*, com a promessa de *objetividade e conteúdos tratados e automatizados* visando ao domínio pelo aluno dessa nova nomenclatura.

O objetivo de ensino, assim, deixa de ser centrado na teoria gramatical (pelo menos teoricamente, como veremos mais adiante!) e passa a assumir um caráter utilitário, tecnicista – marca de um ensino a serviço do desenvolvimento – com ênfase na ideia de um aluno emissor e receptor de mensagens, através da utilização de códigos diversos⁴³.

Como podemos perceber, para essa forma de concepção, a língua é tida como um código, a-histórico, através do qual uma mensagem é transmitida de um emissor para um receptor, sem nenhuma influência do contexto de uso (PERFEITO, 2011). É exatamente o que percebemos no exemplo 10, retirado do **Estudo Dirigido de Português**, ele mostra bem a forma como esses elementos eram tratados nesse livro, corroborando com a concepção de língua em questão:

⁴³ Isso justifica o ensino gramatical ter sido minimizado nesse período, pelo menos teoricamente, e os LDP terem feito uso abundante de noções advindas da Teoria da Comunicação como emissor, receptor, código e mensagem (SOARES, 2002).

- Exemplo 10

Analisando bem essas gravuras, você sabe resolver estas questões?

- a) O codificador da mensagem, isto é, quem aplicou o código foi?
- b) O decodificador da mensagem, isto é, quem decifrou o código e entendeu a mensagem foi?
- c) Você acha que houve comunicação nesta cena?
- d) Em resumo:

Na comunicação deve existir: mensagem para ser transmitida ou recebida; quem transmite a mensagem, usando um código: o codificador; quem recebe a mensagem, decifrando o código corretamente para entendê-la: o decodificador; código, que deve ser conhecido de ambos.

(FERREIRA, 1978, p. 16-17).

Toda a atividade é acompanhada de comandos dados para o professor pelo autor, como: *esclarecer com exemplos diversos essa nomenclatura; fazer inúmeras perguntas, a fim de fixar a nomenclatura e sua significação* (p. 16-17).

Como vemos, sem dúvidas, em comparação com a perspectiva das primeiras décadas, tal realidade representa um traço de mudança para a TD Livro Didático de Português, visto ter trazido para foco de estudo outra forma de se conceber a língua, principalmente em seu aspecto comunicacional. Porém, como ressaltam diversos estudiosos, entre eles, Perfeito (2011), Soares (2002), Preti (2000), Bagno (2000), Belmiro (2000), entre outros, analisada em termos de código/emissor/receptor/mensagem, o que houve foi uma “[...]simplicação excessiva da comunicação linguística à função informativa” (PERFEITO, 2011, p.826).

Em outras palavras, um ensino voltado para elementos básicos da comunicação, porém de forma isolada, quase que automatizada, isso revelado nos comandos dado pelo autor no sentido de desenvolver muitas atividades como a proposta no exemplo 10, com vista a *fixar a nomenclatura e de modo que sejam tratados e automatizados os assuntos*, usando as palavras do próprio autor. Para se ter uma ideia da força dessa meta, das 18 unidades que compõem o **Estudo Dirigido de Português** da 5ª série ginásial, 10 exploram os elementos da comunicação, em atividades que seguem o mesmo padrão do exemplo 10.

No bojo dessa nova concepção, vemos a TD Livro Didático de Português passar por profundas mudanças. Além da ênfase nos elementos da

comunicação. O estudo do texto ganha mais espaço nos livros, há a presença não apenas dos textos literários, mas também os não-literários – jornalísticos, histórias em quadrinhos, publicitários, humorísticos, muito embora eram textos que figuravam nos livros muito mais de forma ilustrativa do que para estudo efetivo deles. Os textos não-verbais também passam a conviver nos livros, muitas gravuras, imagens, palavras-cruzadas, tudo ancorado na concepção de língua como instrumento de comunicação.

E assim o perfil da TD Livro Didático de Português permaneceu, em termos de concepção de língua, até meados da década de 1980, quando, por pressão de vários protestos na área educacional, a disciplina deixou de ser denominada Comunicação e Expressão e voltou à sua denominação anterior, Português. Esse retorno já nos faz vislumbrar novos fatos que serão essenciais para que novas mudanças se efetuem nessa TD, em termos de concepção. Entre eles, segundo Soares (2002):

- a) A concepção de língua como instrumento de comunicação já não responde aos anseios advindos das novas teorias linguísticas que começam a povoar o ensino de língua materna: sociolinguística, psicolinguística, linguística textual, pragmática, análise do discurso;
- b) O contexto político e ideológico da segunda metade dos anos 1980 já não encontra apoio nessa forma de se conceber a língua.

Esses dois fatores, interligados, vão culminar nas intensas discussões realizadas nas décadas de 1980 e 1990 e que foram essenciais para as profundas reformulações sofridas pelos LDP na segunda metade da década de 1990, que culminaram nos chamados “livros contemporâneos” (ver cap. 3).

Tais discussões, além de questionarem vários aspectos negativos dos LDP que circulavam até então, também trouxeram para foco de debates frutíferas questões como: a hegemonia da variedade de prestígio até então única explorada na escola, a norma-padrão; novas perspectivas de estudo para a gramática, além da prescritiva; novos debates em torno da oralidade.

Enfim, foi uma época de intensas discussões que culminaram numa nova concepção de língua ancorada no conceito de interação, língua vista como enunciação, não apenas como um sistema de regras, ou um código para

comunicação. Contexto, sujeitos, condições de produção de dado enunciado são conceitos que, a partir de então, passam a circular livremente nos livros, “ditando” o caminhar dos trabalhos voltados ao ensino de língua materna e também passaram a fazer parte do contexto de produção dos LDP.

Foi o que percebemos nos livros representantes da fase contemporânea por nós analisados, em termos de concepção de língua. O **Português: Linguagens**, em seu Manual do Professor e Apresentação ao Aluno, traz a seguinte concepção:

- Exemplo 11

A língua, nesta obra, é tomada não como sistema fechado e imutável de unidades e leis combinatórias, mas como um processo dinâmico de interação, isto é, um meio de realizar ações, de agir e atuar sobre o outro. Espera-se que o aluno deixe de apenas aprender a descrever a modalidade culta da língua e passe a operar a língua como um todo (inclusive as variantes linguísticas) em seus aspectos essenciais de produção e interação social.

(CEREJA; MAGALHÃES, 1998, Manual do professor, p. 6, grifos nossos)

- Exemplo 12

Este livro foi escrito para você [...] Para você que transita livremente entre linguagens e que usa, como um dos seus donos, a língua portuguesa para emitir opiniões, dúvidas, desejos, emoções, ideias e para receber mensagens. Enfim, este livro foi escrito para você que deseja aprimorar sua capacidade de interagir com as pessoas e com o mundo em que vive.

(CEREJA; MAGALHÃES, 1998, Apresentação ao Aluno, grifos nossos).

Tanto no exemplo 11, como no 12, percebemos, por parte dos autores, a defesa da língua como interação – *um processo dinâmico de interação; um meio de realizar ações, de agir e atuar sobre o outro; você que deseja aprimorar sua capacidade de interagir*. Em outras palavras, língua vista como um trabalho coletivo, observe-se a constante referência ao outro – *atuar sobre o outro; interagir com as pessoas* – e ao aspecto social do uso da língua – *interagir com as pessoas e com o mundo em que vive; operar a língua em seus*

aspectos essenciais de produção e interação social. Fala-se, agora, numa língua não mais centrada num sistema ou código homogêneo e imutável, como anteriormente, mas numa língua múltipla, ou seja, que *transita livremente entre linguagens.*

Essa realidade representou para a TD Livro Didático de Português uma verdadeira revolução, com profundas mudanças. Conceitos antes “proibidos” e “combatidos” nos LDP e no próprio ensino de língua materna passaram a circular nos livros, conquistando vez e voz. Como é o caso das variedades linguísticas, inclusive citadas no exemplo 11. Termos advindos dessa nova realidade, especificamente do campo das novas tendências linguísticas, também passam a conviver nos livros, como forma de se chegar ao aprimoramento da capacidade de interagir com a língua como um todo. Conforme percebemos nos fragmentos abaixo, retirados do **Português: Linguagens:**

- Exemplo 13

Contexto linguístico é a situação em que se dá a produção da linguagem, isto é, o conjunto dos elementos que atuam quando falamos, tais como: quem fala, o que fala, com quem fala, quando fala, onde fala, como fala, finalmente, com que intenção fala.

(CEREJA; MAGALHÃES, 1998, 5ª série, p. 15, grifos nossos).

- Exemplo 14

Intencionalidade linguística são as intenções existentes na linguagem dos interlocutores, estejam elas implícitas ou explícitas.

(p. 16, grifos nossos).

- Exemplo 15

Norma culta é a língua padrão, a variante de maior prestígio.

Norma popular são todas as variantes linguísticas diferentes da língua padrão.

(p. 30, grifos nossos).

Termos como *contexto linguístico, intencionalidade linguística, norma*

culta, norma popular, variante nos remetem a uma realidade na qual língua já não é mais vista como um sistema homogêneo/fechado, mas como uma realidade que nos permite antever usos variados da língua que vão se adaptar a cada contexto de uso, cada situação de comunicação específica. Uma realidade, pois, completamente diferente das anteriormente vistas e que representou, nesse período, um forte traço de mudança para a TD Livro Didático de Português. É essa mesma realidade que percebemos no **Linguagens no século XXI**.

- Exemplo 16

A proposta pedagógica deste livro didático tem como base a concepção sociointeracionista de linguagem. Em outras palavras, mais do que uma representação do pensamento ou um instrumento de comunicação, entendemos linguagem como o produto da interação do sujeito com o mundo e com os outros [...] concebemos língua como um sistema de signos histórico-social que permite ao homem a (re)construção da realidade [...] por isso, apesar da predominância do trabalho linguístico, sustentamos a importância de valorizar a pluralidade de linguagens.

(TAKAZAKI, 2002, Manual do Professor, p. 8, grifos nossos).

- Exemplo 17

A compreensão e o domínio das múltiplas linguagens que se apresentam em seu dia-a-dia são competências de que você necessita para participar ativa e criticamente da construção de novos conhecimentos e da transformação da realidade da qual você faz parte.

(TAKAZAKI, 2002, Apresentação ao Aluno, grifos nossos).

Observamos nesses exemplos que a língua nos LDP da atualidade segue com a concepção de língua como interação – *concepção sociointeracionista de linguagem; linguagem como o produto da interação* – voltada para o outro, portanto – *interação do sujeito com os outros; participação ativa; reconstrução da realidade* – integrada ao histórico e social – *sistema de signos sócio-históricos; transformação da realidade da qual você faz parte* – numa perspectiva plural – *valorizar a pluralidade de linguagens; domínio das múltiplas linguagens*. Daí ser proposta do livro, o ensino a partir do texto,

entendido agora como “unidade significativa da língua”, diferente das propostas anteriores que, segundo Takazaki (2002), ainda no Manual do Professor:

- Exemplo 18

Até pouco tempo atrás centrava-se nos pontos gramaticais, trabalho esse embasado em uma concepção estruturalista. Os livros didáticos refletiam essa tendência ao tratar o ensino gramatical como o único conteúdo do ensino de língua e não como um instrumento de apoio para a prática de produção e compreensão de textos.

(p. 9).

Uma perspectiva, portanto, totalmente diferente das décadas vistas anteriormente, principalmente as primeiras décadas, 1970 até início da de 1990. Essa forma de conceber a língua proporcionou à TD Livro Didático de Português, como já frisamos antes, significativas mudanças no tratamento dos diversos aspectos da língua antes tidos como marginais, entre eles as variedades linguísticas, como veremos mais adiante.

Assim, a TD Livro Didático de Português chega ao século XXI com uma proposta de trabalho com a língua materna que podemos sintetizar nas palavras de Takazaki (2002,p.9-10). Uma proposta que tem por base:

- a) O privilégio à funcionalidade da língua e que inclui em um plano de igualdade:
 - a linguagem oral e escrita;
 - todos os gêneros discursivos.
- b) A visão da língua como um meio prioritário de inserção social do sujeito
- c) A concepção de texto como unidade básica do ensino de língua portuguesa⁴⁴.

Em outras palavras, a língua como, de fato, uma rede de inter-relações, construída a partir dos diversos textos que circulam em sociedade.

⁴⁴ Não esquecer que, como já mostramos anteriormente, nas décadas representativas do século XX, já víamos o texto presente nos livros, porém usado como pretexto para o estudo gramatical e não como objeto efetivo de ensino.

E assim, como vimos no decorrer desse item, a TD Livro Didático de Português caminhou ao longo do percurso histórico por nós delimitado, ora numa concepção, ora noutra. Essas concepções, ao longo do tempo, juntamente com outras vozes (ver Esquema 03), delimitaram (ou porque não dizer determinaram) os conteúdos “autorizados” para o ensino de língua materna a fazerem parte dos LDP.

Concepções essas que determinam o que se ensinar e como se ensinar em cada momento historicamente situado e em todos os aspectos desenvolvidos nos livros, como mostram as pesquisas na área: leitura (PIETRI, 2007; MARCUSCHI, 2002; BEZERRA, 2002); escrita (GUEDES, 2009; DELL’ISOLA, 2007; REINALDO, 2002); análise linguística (BUZEN, 2009b; DIAS, 2002); ortografia (VAL, et al, 2009); imagens (BELMIRO, 2000); dicionário (AMORIM, 2004; 2003); vocabulário (LEAL, 2004; 2003), entre tantos outros.

Enfim, vemos o Livro Didático de Português como uma TD rica em historicidade, evocando e repetindo discursos próprios de cada época, sem, no entanto, perder sua característica primordial. E como não poderia deixar de ser, uma TD que tem muito a nos dizer em termos de ensino no que se refere à questão das variedades linguística e seu tratamento nos LDP ao longo dos séculos aqui analisados. Nossa discussão no próximo item.

5.2- O TRATAMENTO DAS VARIEDADES LINGUÍSTICAS NA TD LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

Nesse item, vamos observar, a partir das concepções vistas anteriormente, como foi/é tratada a questão da abordagem das variedades linguísticas nessa TD. Inicialmente, apesar de hoje a variação ser um aspecto da língua reconhecido como algo inerente a todas elas, durante muito tempo esse aspecto não esteve, ou não se constituía como objeto de ensino das aulas de português (CECÍLIO; MATOS, 2007).

Especialmente em nosso primeiro período de análise – as primeiras décadas do século XX, representado aqui pela **Antologia Nacional** – o que percebemos foi que seus autores não mencionam o termo variedades linguísticas e seu combate – até porque esse termo é oriundo da Sociolinguística e só passou a ser usado a partir da década de 1960 – porém,

podemos inferir a referência a “outros usos da língua” que deveriam ser combatidos e rejeitados tanto nos exemplos que já citamos – 01 ao 06 – como nos que seguem, também retirados das mini-biografias escritas pelos autores da **Antologia Nacional**:

- Exemplo 19

(...) escreveu bellissimos folhetins, e sustentou as excellencias da vernaculidade contra a cáfila systematicamente deturpadora do nosso idioma.

(BARRETO;LAET, 1921, p. 185, grifos nossos).

- Exemplo 20

(...) um estylo original e colorido, embora por vezes incorrecto e maculado de estrangeirismos inúteis; uma visão singularmente pessimista dos homens e das cousas; e os mais raros dotes de observação, de humorismo e de ironia, que bastam só por si para assegurar a Eça de Queiroz um logar inteiramente à parte na galeria dos grandes escriptores do seu pais.

(BARRETO; LAET, 1921, p. 227, grifos nossos).

- Exemplo 21

(...) com razão apelidaram Barros o Tito-Livio portuguez; e tanto o mereceu pelo patriotismo da narrativa quanto pela pureza da linguagem, relativamente melhor que a do latino, pois não se lhe podem apontar patavinismos.

(BARRETO;LAET, 1921, p. 320, grifos nossos).

Como podemos perceber nesses exemplos, para os autores da **Antologia** existe “uma vernaculidade”, “um estylo”, “uma linguagem” a ser respeitada e seguida, a língua padrão pautada na gramática tradicional. E ela deve ser “guardada” de usos que venham a deturpar ou degenerar esse padrão, como podemos inferir das colocações – *contra a cáfila systematicamente deturpadora do nosso idioma; um estylo original, embora por vezes incorrecto e maculado de estrangeirismos inúteis; linguagem relativamente melhor, pois não se lhe podem apontar patavinismos.*

Procuramos o sentido da palavra “cáfila” – exemplo 19 – e ela consta como sendo “uma caravana de camelos que transportam mercadorias” (FERREIRA, 2008). Como os autores da Antologia incluíram o autor Antonio da Silva Tullio no acervo de seus escritores, pois ele sustentou as “excellencias da vernaculidade contra a cáfila systematicamente deturpadora do nosso idioma”, inferimos aqui que essa “cáfila” citada por Barreto e Laet sejam usos da língua que “estavam sendo transportados aos textos” em desacordo com as “excellencias da vernaculidade”, daí Tullio ser contra esses usos tidos como “deturpadores” do idioma. Uma clara defesa da língua pura/correta/homogênea em detrimento das variedades linguísticas.

Da mesma forma como percebemos no exemplo 20. Ao se referirem a Eça de Queiroz, os autores da **Antologia Nacional** não deixam de perceber e reconhecer “o estylo original e colorido” dele, porém ressaltam que era um estilo “por vezes incorrecto e maculado de estrangeirismos inúteis”. Vemos aqui a referência aos estrangeirismos como uma variedade linguística presente nos textos de Eça de Queiroz, porém vista por Barreto e Laet como “incorrecto” e “maculador” do idioma puro e correto a ser seguido. Daí ser tido como um uso “inútil”. Sendo assim, um uso a não ser seguido, mesmo Eça de Queiroz estando “na galeria dos grandes escriptores do seu país”.

Por fim, no exemplo 21, vemos outro caso de defesa do idioma contra a variação de usos. Na apresentação de João de Barros, os autores da Antologia mostram esse escritor como sendo defensor da pureza da língua, pois em seus escritos não “se podem apontar patavinismos”.

Procuramos a definição de patavinismo e encontramos: “latinidade provinciana própria dos habitantes de Pádua e de que há vestígios nas obras de Tito Lívio, natural daquela cidade” (FERREIRA, 2008). Provinciano, por sua vez, tem como um de seus sentidos: “o interior dum país, por oposição à capital”. Essas definições nos permitem inferir patavinismo como usos próprios de uma determinada região – Pádua – e que se encontravam na obra de Tito Livio, visto ele ser procedente de lá.

Ao ser comparado pelos autores da **Antologia Nacional** a Tito Lívio, João de Barros foi tido como “relativamente melhor” que ele, uma vez que em seus escritos não se podia “apontar patavinismos”. Ou seja, Barros prezava pelo uso padrão a ser seguido pela Antologia e era isso que o fazia “melhor”

que Tito Livio que usava regionalismos.

O que esses exemplos nos mostram, em essência, é que nas primeiras décadas do século XX já percebíamos a referência aos usos variados da língua, diferentes do padrão tradicional defendido nessa época, porém eram usos a serem combatidos, rejeitados, em prol da língua pura/correta. Eram usos a serem evitados, pois representavam a deturpação do idioma.

Isso corrobora a concepção de língua representativa desse período e justifica, assim, um ensino essencialmente voltado à nomenclatura e análise gramatical, descontextualizado e voltado ao modelo idealizado de língua pura/correta/sem mácula. Ou seja, não contaminada por usos que estejam fora desse padrão defendido (CECÍLIO; MATOS, 2007; COELHO, 2011). Variação, portanto, figurava nesse período como um problema a ser combatido/corrigido/evitado (BAGNO, 2009; 2007).

E assim vemos as variedades linguísticas na TD Livro Didático de Português nas primeiras décadas do século XX, sendo mencionadas, mas não reconhecidas como algo inerente, presente em todas as línguas, objeto de ensino, portanto. Vemos, isso sim, a variação como usos representativos da deturpação/violação do que foi instituído como o padrão a ser seguido por todos, uma percepção, portanto, negativa das variedades linguísticas que perdurou por todo esse período (e podemos dizer perdura até hoje, apesar dos muitos avanços nos estudos linguísticos da atualidade).

No que se refere à década de 1970, nosso próximo período de análise, podemos dizer que, sem dúvidas, ela representou um período de profundas transformações para a TD Livro Didático de Português, como já pudemos ver anteriormente. Ela trouxe para a escola e, conseqüentemente para os LDP, uma nova concepção de língua, agora vista como instrumento de comunicação. Teoricamente esse fato realmente possibilitou radicais mudanças nessa TD (ver cap. 04).

Porém, nossa análise nos mostrou que, em termos do tratamento das variedades linguísticas, as práticas não apresentaram mudanças. Percebemos como marca central dessa TD nesse período a permanência do discurso de combate às variações e ênfase ao estudo gramatical com vistas ao domínio do uso padrão da língua. Vejamos como.

Como já frisamos antes, no **Estudo Dirigido de Português**, nosso

representante desse período de análise, percebemos em termos de concepção de língua, que seu autor claramente se mostrou defensor da língua como instrumento de comunicação. Esse fato, por si só, já nos leva a imaginarmos um tratamento diferenciado para as variedades linguísticas, visto que até mesmo em seu texto de Apresentação ao Aluno – ver figura 13, cap. 04 – Ferreira (1971) oferece ao alunado em geral “explicações dadas daquela maneira que você entende como se estivéssemos conversando”.

Isso sugere a oferta de um LDP “aberto”, por assim dizer, a outros usos da língua, além do uso padrão, afinal, “explicações dadas como se estivéssemos conversando”, sugerem o uso da língua falada coloquial, uso, portanto, de uma variedade linguística.

Mas, o que percebemos em nossa análise não condiz com essa nossa “suposição”. O que pudemos constatar foi que a coleção como um todo de fato traz muitas inovações, muitas delas já comentadas no capítulo 04, porém em termos de conteúdo, a ênfase continuou nos aspectos gramaticais, como nas décadas anteriores.

Só para se ter uma ideia dessa ênfase, fizemos um rápido levantamento numérico das unidades de estudo do **Estudo Dirigido de Português** e chegamos aos seguintes números, resumidos no Quadro 08:

- QUADRO 08

Demonstrativo das unidades de estudo de textos e tópicos gramaticais do **Estudo Dirigido de Português**

SÉRIE	UNIDADES PARA ESTUDO DE TEXTOS	UNIDADES PARA ESTUDOS DE TÓPICOS GRAMATICIAS
2ª série ginásial	12	27
3ª série ginásial	12	18
4ª série ginásial	15	17

Como percebemos pelos números levantados, a ênfase do ensino no Estudo Dirigido encontrava-se nos tópicos gramaticais – 27, 18, 17 unidades.

Todas com vasta oferta de exercícios. Além desses números revelados no quadro 08, observamos também que, nas unidades destinadas ao estudo dos textos, existia uma seção intitulada “Recapitulação Gramatical”. Nela o autor oferecia ao aluno uma extensa bateria de exercícios gramaticais, todos com comandos como:

- Exemplo 22

Para que você se mantenha em forma, resolva as seguintes questões.
(FERREIRA, 1971, 2ª série ginásial, p. 33, grifos nossos).

Para que você não perca a forma no uso daquilo que aprendeu.
(p. 41, grifos nossos).

Para você não se esquecer daquilo que é importante, resolva estas questões.
(p. 47, grifos nossos).

Para se manter em forma.
(p. 58, grifos nossos).

Há coisas que não podemos esquecer. Por isso é que vamos propor estas questões.
(p. 69, grifos nossos).

Como vemos, um ensino que continuou dando ênfase a um uso padrão da língua relacionado à gramática tradicional e *que mantém o aluno em forma*, *que é o que se considera, de fato, importante* e *que não se pode esquecer*. Como essas expressões se referem ao domínio dos tópicos gramaticais, concluímos que, segundo Ferreira, era nesse domínio que o aluno deveria ser “trabalhado”, como forma de se garantir o “bom uso” da língua.

Um traço, pois, que mantém a TD Livro Didático de Português, apesar de todas as inovações estruturais apresentadas na década de 1970, ainda na mesma perspectiva das décadas anteriores no que se refere aos conteúdos privilegiados para o ensino. Ou seja, percebemos essa TD repetindo/evocando o discurso da tradição gramatical, através de comandos que a mantém na permanência da defesa do “bom uso” da língua mostrado na análise da

Antologia Nacional.

Isso reforça, mais uma vez, aquilo que temos chamado aqui de peso da tradição (LEITE, 1999). Não se muda tão facilmente uma prática que vem do tempo, ainda, do Brasil Colônia. E, também reforça o que temos mostrado sobre a forte historicidade dessa TD, que, ao mesmo tempo que vai se enquadrando a novas exigências históricas/sociais/culturais – traços de mudança – também mantém muito dos seus formatos anteriores – traços de permanência.

É no bojo dessa ênfase no ensino gramatical que percebemos as variedades linguísticas no **Estudo Dirigido de Português** tratadas como usos a serem combatidos/corrigidos em prol do que se considerava o uso da língua a ser seguido, aquele “moldado” nos aspectos gramaticais normativos. Como mostram os fragmentos a seguir, retirados de atividades propostas nesse livro:

- Exemplo 23

O essencial deste trabalho é que você use o verbo corretamente quando falar e escrever. Dói o ouvido quando alguém usa um verbo erradamente. Diga sempre:

- a) Assisti ao filme
- b) Assisti às aulas
- c) Assisti ao jogo
- d) Assisti ao desfile
- e) Assisti ao júri
- f) Assisti ao programa de televisão

Se você disser de outra maneira, estará errado.

(FERREIRA, 1971, 3ª série ginásial, p. 141, grifos nossos).

- Exemplo 24

Sabemos já que botar (linha 11) significa atirar, arremessar, repelir, pôr para fora. Dessa forma, o verbo não foi empregado com muita propriedade. Como você o substituiria?

(p.82, grifos nossos)

- Exemplo 25

Quando falamos ou escrevemos, é possível incorrerem em erros. Os erros estão para a linguagem como as doenças estão para o corpo. Para conseguir expressão correta, é preciso conhecermos os vícios de linguagem (para mais facilmente evitá-los). Existem muitos vícios de linguagem. Daremos os mais importantes, apenas. Você deve cuidar para que não apareça em suas frases escritas ou faladas nenhum destes casos.

(FERREIRA, 1971, 8ª série, p. 240, grifos nossos).

Percebemos nessas propostas, a clara ideia de que a língua tem um uso único, o correto que deve ser seguido, sendo que todo e qualquer uso que não esteja de acordo com esse padrão é considerado erro – *diga sempre; se você disser de outra maneira, estará errado; é preciso conhecer os vícios da linguagem para mais facilmente evitá-los*. Daí o autor justificar esse uso correto através de expressões como – *dói no ouvido quando alguém usa um verbo erradamente; dessa forma, o verbo não foi empregado com propriedade*.

Vemos, portanto, a variação na década de 1970 ainda sendo vista como algo feio, que provoca dor no ouvido, um uso sem propriedade, uma patologia mesmo – *os erros estão para a linguagem como as doenças estão para o corpo*. Sendo assim deve ser evitada, daí as propostas de reescrita – *como você substituiria? Você deve cuidar para que não apareça em suas frases escritas ou faladas nenhum desses casos* (FIORIN, 2002; MORATO, 2002).

Além desse aspecto, também identificamos a variação nesse período como sendo usos relacionados a pessoas de *pequena cultura*, usos populares. Por isso mesmo, algo a ser evitado, visto que não condiz com o padrão gramatical tido como o correto, ainda defendido nessa época:

- Exemplo 26

Como se destina à representação e suas personagens têm pequena cultura, há erros no texto. Corrija o que estiver errado nas linhas 63 e 64. Depois, justifique a correção.

(FERREIRA, 1971, 8ª série, p. 17, grifos nossos).

- Exemplo 27

Na última estrofe o poeta usa a forma popular *quede*. O correto ali seria:

- () Cadê o sertão daqui?
- () Quedele o sertão daqui?
- () Quéde o sertão daqui?
- () Que é o sertão daqui?

Copie a última estrofe, fazendo a correção.

(p.24, grifos nossos)

- Exemplo 28

O capitão do time usou linguagem muito popular quando falou ao juiz – *fala co'hme ali*. Como deveria ele ter falado, usando melhor linguagem?

Escreva no balão:

Sugestão de resposta: Fala (ou fale) com o homem ali.

(FERREIRA, 1971, 5ª série, p. 98, grifos nossos).

Todos esses exemplos referem-se a questões propostas pelo autor do **Estudo Dirigido** na seção de estudo de textos que apresentaram usos considerados por ele em desacordo com a norma padrão, portanto, exemplos de variedades linguísticas. No entanto, como percebemos, são usos que devem ser corrigidos, pois são relacionados “a pessoas de pequena cultura” e a “usos populares”, daí figurarem como “erros” – *corrija o que estiver errado; o correto ali seria; como deveria ele ter falado, usando melhor linguagem?*

Essa associação da variação a usos errados e relacionados a pessoas de pouca cultura é ainda mais ressaltado no exemplo 28, pois além de sugerir uma possível “resposta correta”, Ferreira ainda dá o seguinte comando ao professor nessa atividade: “explicar que a frase, mesmo corrigida, é pouco polida. Pedir outras formas”. Ou seja, a meta é o “uso perfeito”, devidamente “polido” da linguagem, independente da situação comunicativa vivenciada.

Diante desses exemplos, podemos tecer alguns comentários importantes sobre o tratamento das variedades linguísticas na década de 1970. Como nossa meta aqui é desenvolvermos um “olhar sócio-histórico” sobre a TD Livro Didático de Português em busca de seus traços de mudança e permanência ao longo dos séculos, isso como forma de melhor compreendê-la,

consideramos importante frisar que, para essa época, as abordagens da variação aqui apresentadas corroboram com o que se defendia como ensino de língua nesse período.

Apesar de ter sido a época na qual a língua passou a ser concebida como instrumento de comunicação, percebemos que as mudanças efetivamente concretizadas nessa TD na década de 1970 foram muito mais voltadas a seus aspectos estruturais, do que aos seus conteúdos.

A meta do ensino ainda era claramente a defesa da língua como um uso sempre igual para todas as situações, ênfase no erro a ser corrigido, no estudo gramatical, como mostraram os exemplos por nós analisados. Ou seja, uma nova concepção de língua, porém a mesma preocupação com a correção gramatical das décadas anteriores.

Traço claro de permanência dessa TD no discurso do certo e do errado em comparação com a Antologia Nacional e sua defesa da língua como expressão do pensamento (LUFT, 1985; PEREZ, 1991; SOARES, 1998; BATISTA, 2004)⁴⁵.

E dizemos que é uma abordagem da variação que coaduna com a época, pois nesse período questões relativas ao respeito às variações, aos gêneros textuais, à adequação de estilo, de registro que influenciam tanto a fala como a escrita, entre tantos outros conceitos ainda não faziam parte da realidade escolar. Variação nesse período, quando citada, não era em termos de reconhecimento, mas sim de eliminação, visto que era tida como erro (CECÍLIO; MATOS, 2007; BAGNO, 2007). Isso, de certa forma, justifica as práticas aqui analisadas.

Porém, ao mesmo tempo em que vemos a TD Livro Didático de Português numa perspectiva de permanência nos moldes de tratamento tradicional da variação na década de 1970, também vemos essa TD caminhando na história e já apresentando mudanças que se revelam ao longo

⁴⁵ Só para se ter uma ideia dessa permanência, no que se refere à nomenclatura advinda da concepção de língua como instrumento de comunicação – emissor, receptor, código, mensagem – ela só é desenvolvida no Estudo Dirigido de Português destinado à 5ª série. Nas demais séries não há nenhuma referência a esses elementos. E até mesmo no livro da 5ª série, tal nomenclatura é desenvolvida em atividades meramente de cunho estrutural. Conforme ressalta Luft (1985, p. 52): “ Já com o novo nome ‘Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa’, a reforma do ensino brasileiro parecia sugerir que, em lugar do ensino tradicional, se passasse a aprimorar a capacidade comunicativa dos alunos. Mas isso não ocorreu (...) parece que ela só veio aumentar a sobrecarga de informações e nomenclaturas”. Isso através de atividades como a que analisamos no exemplo 10.

do tempo, exigindo novas posturas teóricas dos seus autores, novos conteúdos, novas perspectivas de análise da língua que tiram as variedades linguísticas da perspectiva de erro vista até aqui para uma visão que, no mínimo, a reconhece como algo inerente a todas as línguas. Se respeitadas e devidamente analisadas, é o que veremos na sequência de nossa análise.

Isso porque, em comparação com a Antologia Nacional, na qual só identificamos três exemplos referindo-se diretamente a usos variados da língua, no Estudo Dirigido já percebemos uma maior incidência de casos relacionados à variedades linguísticas, principalmente através dos textos usados para estudo.

É a segunda metade da década de 1990 que traz para as variedades linguísticas uma nova dimensão de análise/estudo no âmbito escolar. Isso em decorrência, como já vimos, das profícuas discussões levantadas acerca dos LDP na década de 1980, início da de 1990. Fruto dessas intensas discussões, tivemos a entrada no círculo escolar da concepção de língua como interação, isso, principalmente, através da instituição dos PCN, em 1997 (CLARE, 2002) – mais detalhes no cap. 03.

Para a TD Livro Didático de Português essa “nova realidade” representou o reconhecimento da variação linguística como objeto de ensino. Toda sua produção, agora, deveria ter como meta esse reconhecimento. E assim o foi, como podemos constatar no **Português: Linguagens**, nosso representante da década de 1990. Em seu Manual do Professor, é assim que seus autores se colocam com relação às variedades linguísticas:

- Exemplo 29

A proposta de ensino de língua desta obra procura alterar o enfoque tradicional dado à gramática, voltado quase exclusivamente à classificação gramatical. Não se trata de eliminar esse tipo de conteúdo, mas de redimensioná-lo e incluir no curso de Português uma série de outras atividades que levam à aquisição de noções da maior importância, tais como enunciado, texto e discurso, intencionalidade linguística, papel da situação de produção na construção do sentido dos enunciados, preconceito linguístico, variedades linguísticas, variação de registro, etc.

(CEREJA; MAGALHÃES, Manual do professor, 1998, p.07, grifos nossos).

Percebemos nessa fala, pois, a proposta de um ensino não mais voltado à tradição gramatical – *esta obra procura alterar o enfoque tradicional dado à gramática* – mas abre espaço para conceitos voltados à concepção de língua como interação – *enunciado, texto e discurso*. Isso permite a oferta de um redirecionamento do ensino de língua materna, incluindo nele temas como: intencionalidade linguística, papel da situação de produção na construção do sentido e, também, o reconhecimento das variedades linguísticas como objeto de ensino.

E, de fato, pudemos observar tal reconhecimento e novo enfoque de ensino sugerido pelos autores em atividades como as que seguem:

- Exemplo 30

Observe este trecho do texto: *you live thinking two hundred pounds of grilos and fear*. A palavra destacada pertence à gíria. Na sua opinião, a que tipo de público esse texto se dirige?

Levando em conta a provável faixa etária do argumentador e o provável público do texto, qual a finalidade do emprego da palavra *grilos*?

(CEREJA: MAGALHÃES, 1998, 8ª série, p. 155)

- Exemplo 31

Ao longo do poema, são empregados termos e expressões da gíria. Considerando que o homem, em suas viagens, rompe os limites de seu habitat, que relação existe entre o conteúdo do poema e a linguagem escolhida por Drummond para construir o texto?

(p. 234)

O que percebemos nos exemplos 30 e 31 é a tentativa de se trazer para foco de discussão em sala de aula – via LDP – o reconhecimento de que, dependendo da situação comunicativa vivida pelo usuário, a língua nos oferece usos que possibilitam o efeito comunicativo que se pretende alcançar.

Como pudemos verificar, os dois exemplos acima representam fragmentos de textos de Carlos Drummond de Andrade: “Ter ou não ter namorado? Eis a questão” e “O homem; as viagens”, respectivamente. Em

ambos, há o predomínio da informalidade, fato que possibilitou o uso de gírias, visto que ambos tinham alvos a atingir: o primeiro é direcionado a jovens, fala da experiência do amor na vida de uma pessoa; já o segundo, é direcionado a todos que, em busca de respostas a seus questionamentos cotidianos, rompem barreiras e comportamentos. Nos dois casos, pois, a língua foi usada pelo autor como forma de atingir esses alvos, mostrando, com isso, que ela pode e deve se adequar à situação de uso específico na qual está inserida.

Com isso, verificamos, de fato, a concretização do que foi apresentado no exemplo 29 como nova meta do ensino, segundo os autores do **Português: Linguagens**, o reconhecimento de conceitos como adequação, intencionalidade, situação comunicativa, produção de sentidos, uso de variedades linguísticas. Enfim, um enfoque que reforça o forte traço de mudança característico da TD Livro Didático de Português em relação às décadas analisadas anteriormente, em se tratando da abordagem das variedades linguísticas.

Porém, o aprofundamento de nossa análise nos levou a perceber o tratamento das variedades linguísticas nessa TD na década de 1990 também como sendo um trabalho marcado por avanços e recuos (DIONÍSIO, 2002;2011). E esses avanços e recuos nos colocam diante de traços de mudança e de permanência no que se refere ao tratamento da variação nessa TD durante esse período. Vejamos como...

Percebemos avanço, pois vimos o reconhecimento das variedades como objeto de ensino – conforme os exemplos 29, 30, 31 – e sua presença no **Português: Linguagens**. Numericamente, temos esse reconhecimento nas duas unidades específicas destinadas para o trabalho com as variedades linguísticas no livro da 5ª série, além das várias atividades esporádicas que identificamos ao longo dos quatro livros dessa coleção. Nessas unidades foram trabalhadas questões como: língua e contexto, intencionalidade linguística, a língua de uso e suas variantes, linguagem e adequação social, língua formal e informal, gírias, língua oral e escrita.

Como vemos, a presença efetiva de temas que nas décadas anteriores nem se cogitava em se tratar num livro LDP, ou quando eram mencionados figuravam como deturpadores do “bom uso” da língua, como já vimos e discutimos. Por essa razão, consideramos esse “avanço” como um

característico traço de mudança da TD Livro Didático de Português no que se refere à questão do tratamento da variação. Afinal, ela chegou aos livros, passou a ser discutida, a figurar junto a outros conteúdos tidos como “autorizados” para a época (COELHO, 2011; BAGNO, 2007).

No entanto, também percebemos “recuos” no tratamento da variação nessa década, pois, analisando mais detidamente as atividades com variedades linguísticas no **Português: Linguagens**, vimos esse trabalho sem uma sistematicidade que englobasse toda a coleção. Ou seja, percebemos o trabalho com variação muito resumido às unidades destinadas a ele – as duas primeiras do livro da 5ª série. Não percebemos sequer a menção a esse tópico nos demais livros, salvo algumas atividades esporádicas, como já dissemos.

Isso, a nosso ver, não leva o aluno ao entendimento necessário de que a variação é algo que atravessa toda nossa vida em sociedade, tanto em nossas produções orais como escritas e não algo para se estudar numa ou duas unidades e depois não se falar mais no assunto.

Além disso, e o que mais se configurou como recuo, no nosso entendimento, foi a grande incidência de atividades de cunho normativo com a variação, pedindo a substituição dela pelo uso padrão da língua, como percebemos nos fragmentos de atividades a seguir:

- Exemplo 32

Nos livros de literatura, normalmente se emprega a norma culta. Entretanto, em algumas publicações destinadas ao público jovem procura-se empregar uma linguagem mais próxima daquela falada pelos jovens. Por isso é comum encontrarmos palavras e expressões próprias da língua oral. Perceba as marcas nesse texto de Fanny Abramovich:

Putz, estou exausta. Caindo de canseira. Das brabas. Andei a tarde toda, por um shopping, procurando uma roupinha legal, simples, na moda. Ter, tinha, de montão. Experimentei umas super-transadas, caindo de gracinha. Só que na hora de pagar, cadê o dinheiro? Necas. Vexame total!

(Quem manda em mim sou eu. São Paulo: Atual, 1989, p.1)

- a) Reconheça as palavras e expressões próprias da língua oral dos jovens.
- b) Substitua essas palavras e expressões por outras que sejam próprias do padrão da língua escrita.

(CEREJA; MAGALHÃES, 1998, 5ª série, p. 32, grifos nosso)

- Exemplo 33

O texto abaixo é parte da carta de uma leitora que elogia a matéria publicada sobre gírias numa revista. Leia o texto e, em seguida, reescreva-o, substituindo as gírias por palavras e expressões da norma culta.

É massa!

Dessa vez a Atrevida “arreprou”. Foi “da hora” a matéria NA PONTA DA LÍNGUA, com as gírias “maneiras” de todos os lugares. É por isso que me “amarro” cada vez mais nessa revista: “descolada”, divertida, diferente e “trilegal. (Mariana Alves Manso. Atrevida, set. 1996, p. 18)

(p.34, grifos nossos)

- Exemplo 34

As palavras e expressões destacadas nas frases seguintes têm valor semântico negativo. Reescreva as frases empregando em seu lugar palavras e expressões de valor semântico positivo ou neutro.

- a) Por ter sofrido pressões políticas à época da ditadura militar, o compositor não suportava milicos.
- b) O cara é careca desde que nasceu.

(CEREJA: MAGALHÃES, 1998, 8ª série, p.77, grifos nossos)

Nesses exemplos, vemos, de forma bastante evidente, que o tratamento das variedades linguísticas nessa década ainda se prendia muito à prática do “certo e do errado”, prevalecendo a ideia de um uso tido como correto e que deveria ser o seguido.

Percebemos que ao mesmo tempo em que se reconhece a variação – nos livros de literatura, normalmente se emprega a norma culta. Entretanto, em algumas publicações destinadas ao público jovem procura-se empregar uma linguagem mais próxima daquela falada pelos jovens; O texto abaixo é parte da carta de uma leitora que elogia a matéria publicada sobre gírias numa revista – pede-se que se substitua esses usos por outros que sejam próprios do padrão da língua escrita - reescreva-o, substituindo as gírias por palavras e expressões da norma culta; substitua essas palavras e expressões por outras que sejam próprias da língua escrita.

Além disso, como revelam esses exemplos, era um trabalho que oscilava muito entre o reconhecimento da variedade linguística, mas não ao

respeito a elas. No caso dos exemplos 32 e 33 isso é bem marcante. Existe toda uma explicação sobre a fonte dos textos em análise, do público ao qual se destinam – ambos literatura voltada ao público adolescente, daí a presença de tantas gírias – a linguagem, pois a serviço desses públicos a serem atingidos. No entanto, o comando dos autores é para a reescrita para o chamado “padrão culto”. Identificamos, com isso, um reconhecimento/desconhecimento das variedades linguísticas nesse período.

No exemplo 34, essa realidade é mais forte ainda, afinal os autores falam em “palavras e expressões de valor semântico negativo”, que devem ser substituídas por “outras de valor semântico positivo ou neutro”. Como no exemplo 29 os mesmos autores falam em intencionalidade linguística, contexto, situação de uso, preconceito linguístico, fica evidente como nesse período o tratamento das variedades linguísticas ainda caminhava numa perspectiva bem contraditória e ainda próxima das práticas das décadas anteriores, nas quais as variedades deveriam ser eliminadas.

Além disso, o que vem a ser “palavras e expressões de valor negativo” e de “valor positivo”? O que torna uma palavra positiva ou negativa? Quais os parâmetros que medem tal avaliação?

Como a atividade em si não nos deixa margem para encontrarmos respostas para esses questionamentos, essa realidade nos levou a identificarmos o que chamamos de “recuo” no tratamento da variação na TD Livro Didático de Português na década de 1990 como um traço de permanência dessa TD no discurso da eliminação da variedade, repetindo o que se realizava nas primeiras décadas do século XX. Como reforçam os próximos exemplos:

- Exemplo 35

Observe agora estas frases ditas por Dona Dolores:

“— Bote esta alegria na sua mesa todos os dias.”

“— Vocês sabiam que o laxante Vida Mansa agora tem dois ingredientes[...].”

- a) Que palavra da 1ª frase foge do padrão culto da língua?
- b) Reescreva a 1ª frase, substituindo essa palavra por outra do padrão culto.
- c) Que expressão da 2ª frase cria maior intimidade entre o anunciante e o ouvinte/espectador?
- d) Na sua opinião, com que finalidade os anúncios publicitários por vezes fazem uso de gírias ou de palavras e expressões próprias do nível coloquial da língua?

(CEREJA; MAGALHÃES, 1998, 7ª série, p. 126)

- Exemplo 36

Leia este anúncio:

“Às vezes a gente só lembra de tirar um kildare dos pés quando já está quase na hora de botar ele de novo.”

- a) Observe os elementos da foto (a pessoa deitada no sofá) e o tipo de linguagem empregado no texto. Na sua opinião, qual é o público-alvo do anúncio? Por quê?
- b) O texto apresenta uma construção que fere a norma culta: “botar ele”. Como você transmitiria a mesma informação pela língua culta?
- c) O anunciante empregou a expressão “a gente”. Reescreva o texto, substituindo essa expressão pelo pronome reto *nós* e fazendo as adaptações necessárias.

(CEREJA; MAGALHÃES, 1998, p. 144)

Esses exemplos só reforçam o caráter contraditório que identificamos no tratamento da variação na década de 1990. Nos dois, ao mesmo tempo em que os autores reconhecem a presença da variedade, seu papel de adequação ao público-alvo – questões *c* e *d*, exemplo 35; e *a*, exemplo 36 – eles pedem a reescrita para o uso padrão, em conformidade com o que a gramática normativa ensina – ver letras *a* e *b*, exemplo 35; *b* e *c*, exemplo 36.

O que fica bem evidente nesses exemplos é que, em ambos, os autores ferem o princípio da intencionalidade linguística, do contexto de uso da linguagem, da adequação linguística, evidenciados nos usos a serem substituídos nos exemplos em questão.

Esses exemplos também reforçam que nessa década ainda era muito forte no tratamento das variedades linguísticas o desrespeito pela relação variação linguística/gênero textual (DIONÍSIO, 2011; Bagno, 2007). O gênero textual, muitas vezes, permite o uso da variedade, até mesmo o exige, como percebemos no exemplo 36 – uma publicidade.

Sendo assim, mandar reescrever esse uso torna-se um comando claramente inadequado, visto constituir-se numa contradição: reconhecimento da variação X substituição pelo chamado uso padrão. Além disso, elimina totalmente a finalidade comunicativa do texto.

De tudo que comentamos até aqui, podemos dizer, então, que, na década de 1990, o trabalho com variação nessa TD encontrava-se num claro aspecto de acomodação dessa TD às novas exigências voltadas ao ensino de língua materna. Sejam essas exigências vindas das instâncias acadêmicas, com os estudos advindos das correntes modernas da linguística, sejam vindas das leis que regulam o ensino, ou de documentos voltados à melhoria do ensino de língua materna, enfim.

O que mais uma vez reforça a forte historicidade dessa TD e sua marca de reorganização a partir de novas exigências da sociedade em geral. A chamada “propriedade do dinamismo” que caracteriza as TD em geral, e, no nosso caso específico, o LDP (OESTERREICHER, 2001; ZAVAM, 2009; PESSOA, 2010)⁴⁶.

Enfim, percebemos nesse período um trabalho de acomodação/adaptação mesmo dessa TD às novas posturas teóricas relacionadas a esse tema. Fato esse reforçado pelo próprio caminhar do **Português: Linguagens**, que hoje se encontra em sua 4ª edição, já com mudanças efetivas relacionadas à questão do tratamento das variedades linguísticas.

Só para se ter uma ideia desse caminhar, atividades da sua 1ª edição

⁴⁶ Nas palavras de Zavam (2009, p. 4): “uma nova ordem nas práticas sociais e discursivas reclama uma nova forma de reorganização das tradições discursivas, uma espécie de acomodação diante das novas exigências”.

Para Oesterreicher (2001): “A propriedade do dinamismo da TD diz respeito à historicidade essencial das tradições concretas, que passa pela criação, fixação, expansão, transformação, perda da importância social e, em alguns casos, o desaparecimento completo das formas discursivas”.

Finalmente, Pessoa (2010) assim se coloca sobre esse aspecto de acomodação da TD: “submetidas às contingências históricas das línguas, as tradições discursivas passam por alterações, formas de inovação” (p.19).

(1998), que analisamos aqui, como a do exemplo 32, na sua 2ª edição, de 2002, já se encontrava totalmente reformulada, como vemos no exemplo que segue:

- Exemplo 37

Geralmente os livros de literatura são escritos na língua padrão. Algumas publicações destinadas ao público jovem, entretanto, procuram empregar uma linguagem mais próxima daquela falada pelos jovens. Leia este texto de Fanny Abramovich:

Putz, estou exausta. Caindo de canseira. Das brabas. Andei a tarde toda, por um shopping, procurando uma roupinha legal, simples, na moda. Ter, tinha, de montão. Experimentei umas super-transadas, caindo de gracinha. Só que na hora de pagar, cadê o dinheiro? Necas. Vexame total!

(Quem manda em mim sou eu. São Paulo: Atual, 1989, p.1)

- a) Reconheça as palavras e expressões próprias da língua oral dos jovens.
- b) Na sua opinião, esse tipo de linguagem aproxima o leitor da obra? Por quê?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2002, 2.ed., 5ª série, p. 50)

Como podemos observar, comparando-se as duas versões dessa atividade, os autores reformularam bastante a questão. Houve a troca de nomenclatura – *norma culta, para norma padrão*⁴⁷ – a questão *b* do exemplo 32 foi substituída pelo comando “na sua opinião, esse tipo de linguagem aproxima o leitor da obra? Por quê?” Um claro avanço no sentido de não se associar a variação a usos que devem ser evitados, como vimos na análise do exemplo 32.

Além disso, outras atividades como as dos exemplos 33 e 34 foram totalmente eliminadas da 2ª edição. Um sinal claro, no nosso entender, de adaptação dessa TD à exigência de respeito às variedades, visto que eram atividades que permaneciam no rol das questões voltadas para o certo e errado, sempre na perspectiva da reescrita da variedade identificada pelo uso padrão.

⁴⁷ Essa é uma questão bastante discutida por Bagno (2007) que mostra, no que se refere ao tratamento da variação nos LDP, que apesar de todos os avanços e reconhecendo o esforço dos autores desses livros para efetivamente trazerem para o interior deles esse tema, percebe-se nos livros uma grande inconsistência teórica e confusão terminológica que, muitas vezes, segundo esse autor, “prejudica muito o trabalho que se faz nessas obras em torno dos fenômenos de variação” (p. 119). Uma dessas confusões terminológicas é justamente o emprego indiscriminado de termos como norma culta, norma padrão, variedade padrão, língua padrão, dialeto padrão.

Esse avanço corroborando com as palavras dos próprios autores do *Linguagens* quando se referem às mudanças sofridas pelo livro em sua 2ª edição – ver citação da página 130 – e a necessidade de adaptação do *Linguagens* a novas nomenclaturas, como *adequação* no lugar da noção de *certo e errado*, entre outras.

É esse avançar em direção a novas posturas frente ao tratamento das variedades que vimos no **Linguagens no século XXI**, nosso representante do período atual da TD Livro Didático de Português. Como já reforçamos anteriormente – cap. 03 – os LDP que seguem esse modelo têm como diferencial a forma como estruturam os conteúdos, todos desenvolvidos em torno não de um tema, ou de um determinado assunto, mas em torno de um gênero textual.

A meta de ensino, portanto, não é o estudo/interpretação de um texto, ou o conhecimento específico de um tópico gramatical a partir desse texto, mas sim o conhecimento/domínio de um dado gênero. São livros que realizam a reflexão sobre a língua em uso, trabalham os conhecimentos linguísticos a serviço do gênero textual em foco (MARINHO, 2009).

Para o tratamento das variedades linguísticas, essa forma de articulação dos conteúdos a serem desenvolvidos no *Linguagens* foi essencial como veremos, pois nos permitiu perceber uma forte coerência entre o que se propôs para o trabalho de variação no Manual do Professor desse livro e as atividades efetivamente desenvolvidas, o que se revelou, no nosso entendimento, num forte traço de mudança da TD Livro Didático de Português no que se refere ao manejo com esse tema. Primeiramente, o **Linguagens no século XXI** apresenta a questão da variação nos seguintes termos:

- Exemplo 38

A língua, mais do que um código semântico ou meio de comunicação, é considerada um fenômeno cultural e social. Sendo assim, pode-se afirmar que as pessoas usam diferentes variedades de língua segundo suas próprias características pessoais (origem geográfica, procedência social, idade) e de acordo com a situação interlocutiva (assunto, grau de intimidade com o interlocutor). O que se propõe é que os alunos aprendam a escolher e a assumir determinados comportamentos linguísticos de acordo com a situação interlocutiva.

(TAKAZAKI, Manual do Professor, p. 20, grifos nossos)

Há nessa colocação, como vemos, tanto a ratificação da concepção de língua adotada no Linguagens, vista como interação – *língua é mais do que um código semântico ou meio de comunicação, é considerada um fenômeno cultural e social* – como o reconhecimento da variação como inerente a essa língua cultural e social – *pode-se afirmar que as pessoas usam diferentes variedades de língua segundo características pessoais e de acordo com a situação interlocutiva*. Daí ser meta desse livro levar o aluno ao domínio dessas variedades – *o que se propõe é que os alunos aprendam a escolher e a assumir determinados comportamentos linguísticos de acordo com a situação interlocutiva*.

Vemos nessa proposta justamente o grande traço de mudança que percebemos na TD Livro Didático de Português nas décadas atuais⁴⁸: a meta não é apenas levar o aluno ao conhecimento das variedades linguísticas, mas, essencialmente, fazê-lo “aprender a escolher e a assumir determinados comportamentos de acordo com a situação interlocutiva” que estiver vivenciando. E foi exatamente isso que percebemos ao longo da análise das propostas de trabalho com variação no **Linguagens**⁴⁹.

Um primeiro ponto que observamos foi que não existe uma unidade, ou unidades específicas para o estudo da variação nesse livro. Também não percebemos esse trabalho sendo desenvolvido numa série específica, como na

⁴⁸ Nos referindo aos livros que seguem o modelo do Linguagens no século XXI.

⁴⁹ Consideramos importante ressaltar mais uma vez que nas décadas atuais convivem na escola tanto LDP no formato do Português: Linguagens, com uma nova proposta para o ensino de língua materna, porém com uma organização bem estrutural, como os que seguem a linha do Linguagens no século XXI, com uma proposta de ensino totalmente baseada/guiada pelo trabalho com os gêneros textuais, numa perspectiva muito mais de reflexão sobre o uso desses gêneros.

década de 1990. O que percebemos foi que o tema da variação perpassa toda a coleção, sendo preocupação da autora reforçar que os usos linguísticos a serem “escolhidos” vão depender sempre da situação comunicativa em evidência. Isso nos levou a observarmos como comuns no **Linguagens no século XXI** comandos como:

- Exemplo 39

A língua é uma atividade humana, histórica e social, por isso, não é um sistema fechado e acabado. Os falantes de uma língua usam diferentes variedades de acordo com a situação de interlocução e segundo suas próprias características (origem geográfica, procedência social, idade).
(TAKAZAKI, 2004, 8ª série, p. 18, grifos nossos)

- Exemplo 40

Ao falar ou escrever usamos diferentes linguagens, dependendo do interlocutor e da situação.
(TAKAZAKI, 2004, 5ª série, p.35, grifos nossos)

- Exemplo 41

Professor, pretende-se com este exercício que os alunos observem a língua em uso e considerem a variação linguística no que diz respeito às diferenças entre os padrões da linguagem oral e os padrões da linguagem escrita e à seleção de registros em função da situação interlocutiva.
(TAKAZAKI, 2004, 6ª série, p. 77, grifos nossos)

Notamos nesses exemplos que a ênfase do trabalho com variação no **Linguagens** é na questão da situação comunicativa – *os falantes de uma língua usam diferentes variedades de acordo com a situação de interlocução; ao falar ou escrever usamos diferentes linguagens, dependendo do interlocutor e da situação; considerem a variação linguística em função da situação interlocutiva.*

Foi justamente por priorizar a interlocução, a chamada situação

interlocutiva que, acreditamos nós, houve a ausência total de atividades de reescrita nesse livro, pelo menos nos moldes das que analisamos na década de 1990, essencialmente voltadas para o uso dito padrão da língua.

Por esses exemplos, também podemos observar a referência às modalidades oral e escrita da língua como distintas (exemplos 40 e 41), porém operando, ambas, em acordo com a situação de uso, ou seja, operando num contínuo (MARCUSCHI, 2004).

É em função dessa ênfase na situação comunicativa e do gênero em foco que todas as unidades do Linguagens no século XXI são organizadas, sendo que a referência às variedades de uso da língua vai sendo mencionada sempre que o gênero em estudo assim o pedir. Como mostram os exemplos a seguir, fragmentos de atividades propostas no Linguagens:

- Exemplo 42

A escrita de uma carta depende muito da relação que existe entre a pessoa que a envia e a pessoa a quem a carta é destinada. A linguagem informal é empregada na comunicação entre familiares e amigos. Já a linguagem formal indica que não há intimidade entre os interlocutores.

(TAKAZAKI, 2004, 5ª série, p. 35)

- Exemplo 43

As cartas, principalmente as formais, apresentam fórmulas de cortesia, ou seja, expressões convencionais e frases feitas para estabelecer um contato cordial com o destinatário.

(p.36)

- Exemplo 44

Imagine que você tenha de escrever cartas a diferentes pessoas. Como se dirigiria: A um primo da mesma idade? A um colega da escola? À diretora da escola?

(p.37)

- Exemplo 45

Leia esta carta: [segue uma carta de solicitação] Depois responda: Quando ela foi escrita? Quem a escreveu? Para quem escreveu? Qual o objetivo da carta? A linguagem é semelhante às cartas vistas anteriormente [antes foram vistas as cartas pessoais].

(p.38)

Todos esses comandos dados pela autora dizem respeito a atividades desenvolvidas ao longo da unidade referente ao gênero CARTAS. Não se tratava de uma unidade específica para o trabalho com variedades, mas elas foram sendo mencionadas – *a linguagem informal, a formal, fórmulas de cortesia, expressões convencionais, frases feitas para estabelecer um contato cordial, diferentes pessoas envolvidas na situação de uso, linguagem usada em cada uma* – pela necessidade do gênero em estudo e todas as possibilidades de uso dele, desde os mais informais, até os mais formais. Foi a mesma ideia que percebemos nos próximos exemplos, já referentes ao estudo da linguagem na era digital e da diversidade de textos que circulam na sociedade em geral:

- Exemplo 46

As mensagens trocadas na internet obedecem a critérios parecidos aos de uma carta escrita. Podem ser formais e informais, podem solicitar algo ou informar. Os ícones do “internetês” são mais adequados às mensagens formais ou informais? Por quê?

(TAKAZAKI, 2004, 5ª série, p. 46)

- Exemplo 47

Lembre-se de que:

O esquema e a linguagem de uma mensagem formal são mais rígidos que as mensagens pessoais.

(p.57)

- Exemplo 48

Os textos possuem especificidades, ou seja, características que os distinguem dos demais. Foram produzidos para um interlocutor em potencial, em uma determinada situação interlocutiva, com uma finalidade e uma intenção específicas. Ao se analisar um texto, é preciso, antes de mais nada, perguntar-se para quem ele foi escrito, por que foi escrito, quem o escreveu, em que situação, onde e quando circulou. Dessa forma, fica mais fácil desvelar as intenções do autor e as entrelinhas do texto.

(TAKAZAKI, 2004, 8ª série, p.12, grifos nossos)

Como podemos ver, as variedades linguísticas no **Linguagens no século XXI** perpassam todo o livro, visto que uma unidade dialoga com a outra – aqui especificamente a unidade das Cartas (exemplos 42-45), com a do E-mail (exemplo 46-47) – reforçando comandos já apresentados – *as mensagens trocadas na internet obedecem a critérios parecidos aos de uma carta escrita, podem ser formais ou informais.*

Além disso, ao passar a ideia de diversidade textual – exemplo 48 – associada a toda uma situação de produção de um texto – *quem escreveu, por que escreveu, para quem escreveu, onde, quando em que situação* – a autora perpassa o entendimento de que essa diversidade também engloba usos variados da língua que, muitas vezes, podem não ser “autorizados” pela gramática normativa, mas que, ali, naquela situação X ou Y foram usados com a meta de se alcançar um determinado efeito, uma determinada intenção comunicativa – *dessa forma, fica mais fácil desvelar as intenções do autor e as entrelinhas do texto.*

Com isso, não se passa a ideia de que variação é exclusividade da fala, de pessoas sem cultura, de deturpação ou violação dos padrões escritos formais (BAGNO, 2007; PATRIOTA, 2009), mas sim a ideia que ela está presente na língua como um todo, ou seja, em situações comunicativas as mais variadas, envolvendo interlocutores também os mais variados e tudo isso interferindo no uso a ser feito dessa língua, ora mais formal, ora mais informal, a depender a situação vivida.

Diferente, pois, do que vimos na década de 1990, percebemos no **Linguagens no século XXI** um tratamento bem mais sistemático das

variedades e não um trabalho estanque, desenvolvido numa só unidade, no máximo em duas, e depois esquecido, um traço de mudança bastante característico da TD Livro Didático de Português na atualidade, nesse modelo de LDP.

Esse diferencial também revela-se no tratamento dos tópicos gramaticais. No *Linguagens*, eles não são desenvolvidos de forma estanque, ou, em outras palavras, a gramática pela gramática. Ao contrário, são desenvolvidos em prol dos gêneros em estudo, inclusive relacionando-os à questão da variação. Como mostram os exemplos que seguem:

- Exemplo 49

Os pronomes pessoais indicam os participantes de uma situação comunicativa. Nas cartas pessoais, o uso da primeira pessoa do singular é mais comum. Nas cartas mais formais ou naquelas em que o remetente está representando um grupo ou uma empresa, usa-se a primeira pessoa do plural, ou a terceira do singular, ou a terceira do plural.

(TAKAZAKI, 2004, 5ª série, p. 36-37, grifos nossos)

- Exemplo 50

Releia o seguinte fragmento:

[segue um fragmento de texto]

- a) Que pessoa gramatical é empregada no fragmento acima?
- b) De que forma tal pessoa gramatical pôde ser reconhecida?
- c) [...]
- d) Observe que a primeira pessoa do plural é utilizada em extensão máxima – inclui todas as pessoas da nação. Que efeito se obtém?

(TAKAZAKI, 2004, 8ª série, p.140, grifos nossos)

- Exemplo 51

Agora, analise este outro fragmento:

[segue o fragmento]

- a) A primeira pessoa do plural também foi utilizada nesse trecho. Ela se refere a todos os brasileiros?
- b) Que efeito se produz com esse uso particular da primeira pessoa do plural?

(p.141, grifos nossos)

Nesses exemplos, a autora do **Linguagens** estava tratando da questão

do uso dos pronomes, porém, como percebemos, a meta não era a apresentação exaustiva de quadros pronominais nos moldes da gramática tradicional, mas sim o uso deles em prol dos sentidos a se alcançar nos textos representativos dos gêneros em estudo: as cartas e o discurso político, respectivamente. Ao se referir à questão da situação comunicativa – exemplo 49 – e os possíveis usos dos pronomes nos textos – exemplos 50 e 51 – esse tópico gramatical é passado de forma a mostrar ao aluno as variações de uso possíveis dos pronomes.

Essa realidade nos fez perceber que, diferente do trabalho isolado com as variedades linguísticas que vimos, por exemplo, na década de 1990, nas décadas atuais – aqui especificamente representadas pelo **Linguagens no século XXI** – o trabalho com a variação revelou-se bem mais sistemático, voltado para um encaminhamento desse tema no que se refere ao seu uso efetivo, em determinadas situações, para se atingir um fim comunicativo.

Realidade, pois, que vemos como um forte traço de mudança da TD Livro Didático de Português no que se refere ao tratamento desse tema. Nessa perspectiva, a variação não é apenas reconhecida como objeto de ensino, é também respeitada e vista como usos possíveis, em situações específicas, levando-se em consideração, portanto, o princípio da adequação linguística.

E assim, diante do exposto, pudemos identificar as variedades linguísticas como tema que atravessou essa TD em todo nosso período de análise, sendo que em perspectivas diversas. Nas primeiras décadas, mesmo sem uma presença ou abordagem efetiva, percebemos pelos exemplos analisados a consciência por parte dos autores da **Antologia Nacional** da existência de usos linguísticos fora do padrão instituído como correto, porém foram usos condenados, tidos como deturpadores da língua pura, homogênea defendida nesse período.

Já a década de 1970, com o **Estudo Dirigido de Português**, apresentou-se como um período de “renovação”, com LDP totalmente reformulados, nova concepção de língua supostamente abrindo as fronteiras para novas práticas, porém as variedades linguísticas ainda vistas como usos a serem evitados em detrimento ao uso padrão, ainda relacionado à gramática normativa.

A década de 1990, através do **Português: Linguagens**, mostrou-se um

período, de fato, de renovações que chegaram à TD Livro Didático de Português, porém em se tratando das variedades linguísticas percebemos essa década como oscilando entre o reconhecimento da variação, mas, ainda, como um uso a ser substituído, revelando um claro sinal de acomodação dessa TD às novas práticas e exigências voltadas ao ensino da língua materna.

As décadas atuais, com o **Linguagens no século XXI**, já trouxeram uma perspectiva bastante diferente em relação ao tratamento da variação, com propostas de atividades voltadas não só para o reconhecimento das variedades linguísticas, mas também seu domínio efetivo a depender das situações comunicativas em evidência.

Além disso, consideramos importante tecer nesse ponto alguns comentários que julgamos relevantes acerca da tipologia das variações⁵⁰ que identificamos ao longo de nossa análise. Pelo que pudemos observar, a abordagem das variedades por nós identificadas oscilaram muito entre as diastráticas – exemplos 20, 23, 24, 25, 26, 34; diafásicas – exemplos 32, 33, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 43; e as voltadas ao léxico – exemplos 27, 28, 32, 33, 34, 30, 31, 33. Esporadicamente, também identificamos algumas atividades voltadas para as variações diatópicas.

Isso se revelou, no nosso entendimento, como um aspecto positivo, visto ter colocado o aluno diante de uma diversidade necessária para o entendimento das questões voltadas à variação. Isso, porém, levando-se em consideração cada momento específico, uma vez que, como mostramos em nossa análise, dependendo do momento histórico esse reconhecimento não significava efetivamente respeito e real aceitação da variação.

Essa realidade nos permite entender o porquê da ênfase no combate às variedades diastráticas na década de 1970. Visto que nesse período ainda era muito forte a ideia da associação do bem falar e escrever à posição social, eliminar usos não associados a esse “bom uso” da língua defendido na época em questão justifica propostas como as dos exemplos 20, 23, 24, 25, 26, 34, analisados anteriormente.

⁵⁰ Bagno (2007, p. 46-47) nos apresenta uma tipologia básica para as variações: DIATÓPICA – é aquela que se verifica na comparação entre os modos de falar de lugares diferentes; DIASTRÁTICA – é aquela que verifica na comparação entre os modos de falar das diferentes classes sociais; DIAMÉSICA – é aquela que se verifica na comparação entre língua falada e a língua escrita; DIAFÁSICA – é a variação estilística, de registro; DIACRÔNICA – é a que se verifica na comparação entre diferentes etapas da história de uma língua.

Já na década de 1990, que marca a entrada efetiva das variedades linguísticas nessa TD como objeto de ensino, ainda víamos tudo muito no início, daí termos visto muitas questões envolvendo o léxico, principalmente a ênfase nas gírias, como vimos nos exemplos 30, 31, 32, 33, sempre numa perspectiva solta, apenas para conhecimento do fato, mas não efetivamente seu reconhecimento. Era exigência dos documentos oficiais o trabalho com a variação linguística, então de alguma forma ela deveria ser contemplada na produção dos LDP (COELHO, 2011).

Como as décadas atuais trazem como proposta o ensino a partir dos gêneros textuais, percebemos uma ênfase muito grande na questão da situação comunicativa, isso explica a grande presença, nesse período, de atividades voltadas para as variações diafásicas, os registros e estilos sendo escolhidos a partir das situações vivenciadas e representadas pelos gêneros em estudo

Mas, como nos propomos a lançar um “olhar sócio-histórico” sobre os LDP pelo viés das Tradições Discursivas, podemos dizer que todo esse percurso revelou-se como pontos de acomodação dessa TD em relação ao tratamento das variedades linguísticas, revelando, com isso, a intrínseca relação dela com as exigências próprias de cada época, sendo que cada nova alteração no momento histórico acarretou mudanças nessa TD, porém sem alterar sua finalidade comunicativa característica: organizar os conteúdos “autorizados” para o ensino de língua materna em cada momento da história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gostaríamos de iniciar nossas considerações finais repetindo o texto que nos serviu de epígrafe, que diz: “Tem certas coisas que a gente só aprende e ensina com a história” (COIMBRA, 2009, p.14). E foi exatamente com essa sensação que chegamos até aqui: aprendemos com a história e, certamente, muito teremos a ensinar acerca do LDP através do percurso histórico traçado por nós.

Afinal, como nossa meta foi lançar um olhar sócio-histórico sobre essa TD, em busca de melhor compreendê-la, podemos dizer que muito aprendemos sobre ela. Daí não termos explorado críticas aos aspectos aqui levantados. Queríamos muito mais entender o LDP, sua evolução no tempo, suas mudanças, os aspectos que permaneceram ao longo dos séculos e a relação disso tudo com os fatos histórico-sociais aqui levantados.

E podemos dizer que o recorte temporal e a postura teórica por nós adotada nos permitiram realizarmos esse olhar sócio-histórico sobre essa TD, tanto em seu aspecto estrutural, como linguístico-discursivo.

A possibilidade de podermos desenvolver uma síntese dos estudos históricos, da sua gênese – estudos comparativos – até as Tradições Discursivas, nos possibilitou fazermos um passeio pelos 200 anos de existência desse campo de estudos, assim como observar a mudança do objeto de análise da Linguística Histórica nesse período, para, assim, chegarmos às Tradições Discursivas, que tomou o texto como seu objeto de análise (MATTOS e SILVA, 2008).

Para nós, o viés das TD foi uma possibilidade concreta de estudo dos LDP numa perspectiva histórica que, além de nos permitir refazermos a trajetória desses livros a nível estrutural – capas, títulos, organização interna – também abriu caminho para seu estudo no nível linguístico-discursivo.

Embora não nos tenhamos detido em determinados usos linguísticos ao longo do tempo, pudemos observar as mudanças concretas nas concepções de língua que perpassaram/perpassam essa TD, concepções essas insidindo diretamente nos conteúdos autorizados para o ensino de língua materna que circulam nela, no nosso caso específico, as variedades linguísticas.

Através de aspectos como repetição, evocação, atualização e tradição,

traços característicos das TD, pudemos não apenas analisar os LDP em sua composição, mas, essencialmente, observarmos como a língua, suas concepções, é/são afetadas por processos sócio-históricos. E, em se tratando de uma TD essencialmente pertencente ao ambiente escolar, como toda essa historicidade incidiu nos conteúdos presentes/ausentes nela.

Essa realidade nos permitiu estendermos essa análise e observarmos através de processos de atualizações, transposições, permanências, as mudanças linguísticas reveladas nas estruturas, nas concepções e nos conteúdos dos LDP ao longo dos séculos. Isso, é claro, explorando a latente historicidade dessa TD.

Historicidade essa que exploramos através do caminho por nós traçado através da História Social da Linguagem, no qual unimos a história da escola, do ensino e do próprio LDP como forma de elencarmos fatos históricos e sociais que contribuíram diretamente para as mudanças e permanências que identificamos nessa TD ao longo de nossa análise.

Sendo assim, um determinado “modelo” de escola, exige/pede um “modelo” de ensino que, por sua vez culminará num “modelo” de LDP. Foi essa realidade que nos permitiu traçarmos a historicidade da TD Livro Didático de Português e, assim, chegarmos à **Antologia Nacional** com sua marca característica de sobriedade, para servir de ponto de referência para um ensino voltado para a gramática tradicional, nas escolas secundárias do início do século XX e aos **Livros de Leitura** de Felisberto de Carvalho, que, com uma estrutura totalmente distinta da Antologia, servia às escolas primárias, também do início do século XX, marcando, assim, o ensino dual que predominava em nossas escolas nesse período.

Também chegamos ao **Estudo Dirigido de Português**, tomado por nós como o modelo de LDP que representou a consolidação do LD que passou a circular nas escolas a partir desse período, revelando o caráter de acomodação dessa TD a cada nova exigência da sociedade; ao **Português: Linguagens**, representante das novas aspirações de ensino advindas das contribuições das correntes da Linguística Moderna, já na segunda metade da década de 1990; e, finalmente, ao **Linguagens no século XXI**, representante dos livros da atualidade, com organização totalmente voltada para o ensino de língua materna a partir da noção de Gêneros Textuais.

Foi também de suma importância para nosso percurso revermos as contribuições teóricas advindas dos Estudos Variacionistas, principalmente porque pudemos desenvolver importantes questões relativas à ideia hoje concretizada no seio dos linguísticos da reconhecida variabilidade/mutabilidade das línguas. Ou seja, não existe língua que não varie e, conseqüentemente, não mude.

A partir dessa contribuição, pudemos desenvolver ideias importantes relativas à questão da variação, do ensino e do próprio LDP. Foi essencial vermos a evolução dos estudos relativos à variação no âmbito da escola e do ensino, pois isso nos permitiu entendermos os avanços e recuos que identificamos ao longo de nossa análise no que se referiu ao tratamento dispensado às variedades linguísticas nos LDP, ao longo dos séculos..

Enfim, numa postura teórica interdisciplinar, que uniu as Tradições Discursivas, a História Social da Linguagem e os Estudos Variacionistas voltados para o ensino, pudemos elencar questões que se complementaram e nos possibilitaram realizar o “olhar sócio-histórico” sobre a TD Livro Didático de Português por nós inicialmente proposto.

Um ponto que consideramos essencial destacar aqui é que apesar de a nossa análise ter sido desenvolvida por período de tempo, ficou claro para nós que as alterações que identificamos na TD Livro Didático de Português não ocorreram de forma “mágica”. Ou seja, dormimos com um formato de LD e acordamos com outro.

Como procuramos mostrar ao longo de nossa análise, tais mudanças seguiram as novas exigências das práticas sociais em evidência em cada período. Daí termos visto a questão das variedades linguísticas oscilando entre avanços e recuos na década de 1990, como dissemos antes. Com propostas de atividades que num determinado momento reconheciam a variação como característica de toda língua, atrelada às condições de uso e produção da linguagem, operando de acordo com as intenções comunicativas em evidência, e outras propostas pedindo ao aluno a reescrita dos usos variados pelo uso padrão da língua, num claro desconhecimento da variedade como um uso possível e aceitável.

Também observamos essa realidade no que diz respeito às concepções que observamos nessa TD ao longo dos séculos. Principalmente na década de

1970, que representou, pelo menos cronologicamente falando, a “mudança” da concepção de língua como Expressão do Pensamento para Instrumento de Comunicação nos LDP.

O que vimos foi também um “caminhar” rumo ao “novo”, com práticas e propostas voltadas para a nova concepção em foco, porém convivendo com um grande número de atividades ainda voltadas às práticas centradas no estudo estrutural da língua, especificamente nos estudos gramaticais.

Essa convivência, digamos assim, do “novo” com o “velho” nos levou a concluir que o LDP revela-se como uma TD que se encontra num contínuo processo de mudança, adaptando-se, acomodando-se a cada período, a cada nova exigência dos inúmeros elementos diretamente ligados à sua produção.

Essa realidade aplicando-se, também, aos aspectos estruturais. Como vimos nas primeiras décadas do século XX, com a convivência da Antologia Nacional e os livros no formato do Livro de Leitura. Como procuramos mostrar, foram décadas nas quais os LD atendiam a um sistema de ensino no qual conviviam escolas primárias e secundárias – o sistema dual de ensino – e que não tinham um padrão de livro a ser seguido, daí a presença de livros com aspectos tão divergentes, em termos estruturais, como mostramos.

Porém, concluímos que, apesar dessa realidade, a TD Livro Didático de Português não perdeu sua marca característica: organizar os conteúdos para o ensino de língua materna em cada época. O principal traço de permanência dessa TD que identificamos ao longo de nossa análise. Como bem sintetiza Venturi (2004, p. 67) quando diz: “a análise do livro didático em uma perspectiva histórica pode ser reveladora para elucidar como esse poderoso instrumento da prática de ensino das escolas tem sido construído, reinventado e, ainda, como expressa tensões, antagonismos, inovações e obsolescências”.

Essa marca característica é que nos permitiu também vermos o LDP como uma TD “fortemente fixada” (KABATEK, 2006). Ou seja, por circular num ambiente no qual há um alto índice de conservação do que se instituiu como tradicional – a escola – essa TD irá sempre “preservar”, apesar das mudanças, algo dessa “tradição”. E o que nós pudemos observar como traço dessa conservação foi a seleção dos conteúdos “autorizados” para o ensino em cada época.

E assim, através dos objetivos por nós delimitados, pudemos traçar esse

perfil da TD Livro Didático de Português na perspectiva sócio-histórica, passando por sua dimensão visual-tipográfica e seus aspectos linguístico-discursivos. No entanto, não chegamos nesse ponto com a sensação de trabalho concluído. Muito pelo contrário, vimos nessa pesquisa, nesse olhar “sócio-histórico”, muitas outras possibilidades de “diálogo” com a história. Outros fios, outras perspectivas se abrem para futuros “olhares” que permitirão um conhecimento/entendimento maior e melhor dessa TD. Entre esses “fios”, podemos citar:

- I) Ainda seguindo o mesmo período de tempo aqui percorrido, observar o “caminhar” de outros conteúdos autorizados para o ensino de língua materna e que figuram nos LDP: ensino de leitura, de produção textual, gramática, entre outros;
- II) Observar as mudanças e permanências dos LDP destinados ao ensino médio ao longo dos séculos;
- III) Desenvolver um “olhar sócio-histórico” sobre a questão dos Manuais do Professor, voltando a análise para o perfil dos professores de língua materna ao longo do tempo.

Enfim, esperamos que as questões por nós levantadas nesse percurso tenham, de alguma forma, contribuído para as discussões acerca do LDP na perspectiva de uma TD e que tenha, também, suprido a necessidade de um olhar muito mais voltado para a investigação, descrição e compreensão dessa que é uma TD caracteristicamente voltada para o ambiente escolar.

Como “palavras finais”, gostaríamos de reproduzir aqui algumas palavras da autora do Linguagens no século XXI – livro aqui analisado – que resumem bem a ideia que queremos deixar sobre essa TD. Ela assim se expressa em seu Manual do Professor:

Este material didático não é uma tarefa concluída. É você professor, quem vai dar forma, validar, submetê-lo a questionamentos, reparos, ajustes, acréscimos e atualizações permanentes, tal como exige a dinâmica do processo educativo (TAKAZAKI, 2004, p.7).

Acreditamos ter mostrado essa dinâmica no processo de análise aqui desenvolvido. E terminamos essa etapa com essa sensação passada pela autora: a sensação de que a TD Livro Didático de Português nunca poderá ser vista como uma tarefa concluída. Ela sempre estará em constante acomodação, não só por exigência do professor, mas de todos que direta ou indiretamente estão envolvidos em sua produção. Todos orquestrados pelas exigências sociais voltadas a essa TD. Repetindo alguns aspectos, mudando outros, porém mantendo sua marca central: organizar os saberes a serem ensinados em língua materna na escola.

- REFERÊNCIAS:

- ABREU, Márcia. *Leitura, história e história da leitura*. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.
- AGUILERA, Vandeci. (org.). *Para a história do português brasileiro*. VI Seminário do PHPB. Londrina: UEL, 2009.
- AMORIM, Karine Viana. A utilização do dicionário em sala de aula. In: BEZERRA, Maria A. *Estudar vocabulário: como e por quê?* Campina Grande: Bagagem, 2004, p. 83-112.
- _____. O dicionário e o professor: da teoria à sala de aula. In: DIONÍSIO, Ângela P.; BESERRA, Normanda da S. (orgs.). *Tecendo textos, construindo experiências*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 185- 214.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino – outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- _____. *Muito além da gramática – por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- _____. *Aula de português – encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- ALKMIM, Tânia. Sociolinguística – parte I. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (orgs.). *Introdução à linguística – domínios e fronteiras*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 21-48.
- ALKMIM, Tânia. (org.). *Para a história do português brasileiro - Novos estudos*. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/ USP, 2002.
- ARAÚJO, Antonio M. de. *A primeira gramática brasileira de língua portuguesa*. Disponível em: www.filologia.org.br/viicnlf/resumos. Acesso em: 23/11/2011.
- ASSIS, Maria Cristina de. O conceito de tradições discursivas aplicado a estudos em linguística histórica. João Pessoa. *Anais ABRALIN*, v.02, 2009, p. 3858-3861.
- BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso – por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.
- _____. *A norma oculta – língua e poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. Ensino de português: do preconceito linguístico à pesquisa da língua. *Boletim Abralín*, nº 25, dezembro/2001, p. 137-156.

- _____ . *Dramática da língua portuguesa* – tradição gramatical, mídia e exclusão social. São Paulo: Loyola, 2000.
- _____ . *Preconceito linguístico* – o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michel. *Língua materna* – letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAGNO, Marcos. (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov, V. N.). *Marxismo e Filosofia da linguagem*. 11. Ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.
- BARROS, D. L. P de. Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso. In: BRAIT, Beth. (org.). *Bakhtin – dialogismo e construção do sentido*. Campinas: UNICAMP, 2005, p. 25-36.
- BARROS-MENDES, Adelma; PADILHA, Simone. Metodologia de análise de livros didáticos de língua portuguesa. In: VAL, Maria da G. C.; MARCUSCHI, Beth. *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. São Paulo: CEALE/ AUTÊNTICA, 2005, p. 119-146.
- BASTOS, Neusa B. (org.). *Língua portuguesa* – história, perspectivas, ensino. São Paulo: EDUC, 1998.
- BATISTA, Antônio A.G. O processo de escolha de livros: O que dizem os professores. In: In: BATISTA, Antônio A. G.; VAL, Maria da G. C. (orgs.). *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004, p. 29-74.
- _____ . *O texto escolar* – uma história. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004.
- _____ . A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio A. G. (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p. 25-68.
- _____ . *Aula de português* – discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____ . Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia. *Leitura, história e história da leitura*. São Paulo: Mercado de Letras, 1999, p. 529-576.
- _____ . A Gramática e o ensino do português. *Revista Teoria e Prática*, ano 10, nº17, junho/1991.

- BATISTA, Antônio A. G.; ROJO, Roxane. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: VAL, Maria da G. C.; MARCUSCHI, Beth. (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005, p. 13-46.
- BATISTA, Antônio A.G.; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora C. Produzindo livros didáticos em tempos de mudança (1999-2002). In: VAL, Maria da G. C.; MARCUSCHI, Beth. (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005, p. 47-72.
- BATISTA, Antônio A. G.; VAL, Maria da G. C. Livros didáticos, controle de currículo, professores: uma introdução. In: BATISTA, Antônio A. G.; VAL, Maria da G. C. (orgs.). *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004, p. 9-28.
- BATISTA, Antônio A. G.; ROJO, Roxane. Apresentação – Cultura da escrita e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio A. G. (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p. 7-24.
- BATISTA, Antonio A. G.; GALVÃO, Ana Maria de O.; KLINKE, Karina. Livros escolares de leitura: uma morfologia. *Revista Brasileira de Educação*, nº 20, maio/junho/agosto, 2002.
- BELMIRO, Célia A. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de português. *Revista Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 72, agosto/2000.
- BENTES, Anna Cristina. Gênero e ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. In: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (orgs.) *Gêneros textuais – Reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p.85-106.
- BEZERRA, Maria A. Do ensino reprodutivo ao ensino produtivo. In: Seminário de Abordagens Educacionais Sagrado Coração. Caruaru. *Anais*. Campina Grande: Bagagem, 2005, p. 35-46.
- _____. *Estudar vocabulário: como e por quê?* Campina Grande: Bagagem, 2004
- _____. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 37-46.
- _____. Reflexões sobre o livro didático de português. *Revista Ariús*, Campina Grande: UFPB/CH, Janeiro/Dezembro, 1993, p. 65-70.

- BITTENCOURT, Vanda de O. Variação, mudança e ensino de português. In: DELL'ISOLA, Regina; MENDONÇA, Eliana. *Reflexões sobre a língua portuguesa – ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1997, p.9-14.
- BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e saber escolar – 1810-1910*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BOUQUET, Simon; ENGLER, Rudolf. *Escritos de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2002.
- BORTONI-RICARDO, Stella M. *Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola, 2005.
- _____. *Educação em língua materna – a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEB, 2001.
- _____. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático. *Guia de livros didáticos: 5ª a 8ª séries – PNLD 2008*. Brasília: MEC/SEB, 2007.
- _____. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático. *Guia de livros didáticos: 5ª a 8ª séries – PNLD 2010*. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- _____. Sistema Educativo Nacional do Brasil. *Princípios, fins e legislação educacional vigente*. Disponível em: www.oei.es/quipu/brasil/história.pdf. Acesso em: 24/03/2011.
- BRITO, Luiz P. L. *A sombra do caos – ensino de língua X tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- BUZEN, Clésio dos S. Jr. *Dinâmicas discursivas na sala de aula: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2009a.
- _____. Conhecimentos linguísticos na escola: como livros didáticos vêm caminhando nesse terreno nebuloso? In: VAL, Maria da G. C. *Alfabetização e língua portuguesa – livros didáticos e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: CEALE/ Autêntica, 2009b, p. 87-109.
- _____. O livro didático de português como gênero discursivo: implicações teóricas e metodológicas. *I SILID – Simpósio sobre o livro didático de língua materna e estrangeira*. São Paulo: PUC, 2007.
- _____. *Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 2005a.

- _____ . Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa. *Estudos Linguísticos XXXIV*, UNICAMP, 2005b, p. 557-562.
- BUZEN, Clésio dos S. Jr.; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: VAL, Maria da G. C.; MARCUSCHI, Beth. (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. São Paulo: CEALE/ AUTÊNTICA, 2005, p. 73-118.
- CALLOU, Dinah; BARBOSA, Afranio. Normatização e ensino em final dos oitocentos. In: AGUILERA, Vandeci. (org.). *Para a história do português brasileiro*. VI Seminário do PHPB. Londrina: UEL, 2009.
- CAMACHO, Roberto G. Sociolinguística – parte II. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Chistina. (orgs.). *Introdução à linguística – domínios e fronteiras*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 49-76.
- CAMARA JR, J. Mattoso. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Pdrão Livraria Editora, 1979.
- _____ . *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1972.
- CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística – uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.
- CARDOSO, Suzana A. *Geolinguística – tradição e modernidade*. São Paulo: Parábola, 2010.
- CARDOSO, Elis de Almeida. A formação histórica do léxico da língua portuguesa. In: SILVA, Luis A. da. (org.). *Português: história, variação e discurso*. São Paulo: Globo, 2005, p. 163-182.
- CARGNELUTTI, Joceli. Considerações sobre a história do ensino da língua portuguesa no Brasil: um livro didático da década de 1960. *Estudos linguísticos*, São Paulo, 38, maio-agosto, 2009, p. 123-133.
- CECÍLIO, Sandra R.; MATOS, Cleusa M. A de. Heterogeneidade linguística no ensino de língua portuguesa. CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS. *Anais*. Maringá, 2007, p. 2051-2058.
- CEZÁRIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELLOTA, Mario. (org.). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 141-156.
- CHOMSKY, Noam. Novos horizontes no estudo da linguagem. *DELTA*, v. 13, 1997, p. 49-72.
- CHOMSKY, Noam. *Aspects of a theory of syntax*. Cambridge, MIT Press, 1965.

- CLARE, Nícia A. V. 50 anos de ensino de língua portuguesa (1950-2000). *Anais do VI Congresso Nacional de Linguística e Filologia*, Cadernos do CNLF, Série VI: Leitura e ensino de línguas, 2002.
- COELHO, Paula M. C. R. *O tratamento da variação linguística nos livros didáticos de português*. Disponível em: www.filologia.org.br/ileel/artigos. Acesso em: 23/04/2011.
- CORREA, Djane A. *A relevância social da linguística – linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola, 2007.
- CORREA, Djane A.; SALEH, Pascoalina B. de O. *Práticas de letramento no ensino – leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola, 2007.
- COSCARELLI, Carla V.; SANTOS, Else M. dos. O livro didático como agente do letramento digital. In: VAL, Maria da G. C. *Alfabetização e língua portuguesa – livros didáticos e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: CEALE/ Autêntica, 2009, p. 171-188.
- COSERIU. Eugenio. *O homem e sua linguagem: estudos de teoria e metodologia linguística*. Rio de Janeiro: Presença, 1982.
- _____. *Teoria da linguagem e linguística geral*. 2.ed. Trad. Agostinho Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Presença, 1979a.
- _____. *Sincronia, Diacronia e História – O problema da mudança linguística*. Rio de Janeiro: Presença, 1979b.
- COSTA, Iara B. Contribuições ao debate sobre a relação entre gêneros textuais e suporte. *Revista Letras*, Curitiba, Editora UFPR, nº 75/76, maio/dez., 2008, p. 183-196.
- COSTA, Sérgio R. A construção de títulos em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. In: *A prática de linguagem em sala de aula – praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000 p. 67- 90.
- CRUZ, Claudio. A prosa de Lima Barreto: o que quer essa língua? In: SILVA, Fábio L. da.; MOURA, Heronides M. de M. *O direito à fala: a questão do preconceito linguístico*. Florianópolis: Insular, 2002, p. 17-22.
- DEL RÉ, Alessandra. *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. A pesquisa em aquisição da linguagem: teoria e prática. In: _____. (org.). *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 13-44.
- DELL'ISOLA, Regina L. P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

- DELL'ISOLA, Regina; MENDONÇA, Eliana. *Reflexões sobre a língua portuguesa – ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1997.
- DIAS, Luis F.; BEZERRA, Maria A. Gramática e Dicionário. In: GUIMARÃES, E.; ZOPPI-FONTANA, M. (org.). *A palavra e a frase*. Campinas: Pontes, 2006.
- DIAS, Luiz F. O estudo de classes de palavras: problemas e alternativas de abordagens. In: DIONÍSIO, Ângela P.; BEZERRA, Maria A. *O livro didático de português – múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 126-138.
- DILLINGER, Mike; PALÁCIO, Adair. Linguística gerativa: desenvolvimento e perspectivas: uma entrevista com Noam Chomsky. *DELTA*, v.13, 1997, p. 195-229.
- DILLINGER, Mike. Forma e função na linguística. *DELTA*, v.07, nº 1, 1991, p. 395-407.
- DIONÍSIO, Ângela P. *Língua padrão e variedades linguísticas: calos na vida do professor de português*. Disponível em: www.angela_dionisio.sites.uol.com.br/linpadrao.htm. Acesso em: 24/04/2011.
- DIONÍSIO, Ângela P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. *Gêneros textuais – Reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006 p. 131-144.
- DIONÍSIO, Ângela P.; BESERRA, Normanda da S. (orgs.). *Tecendo textos, construindo experiências*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- DIONÍSIO, Ângela P. Variedades linguísticas: avanços e entraves. In: DIONÍSIO, Ângela P.; BEZERRA, Maria A. *O livro didático de português – múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 75-88.
- DIONÍSIO, Ângela P.; BEZERRA, Maria A. *O livro didático de português – múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- FARACO, Carlos A. *As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.
- _____. *Norma culta brasileira – desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.
- _____. Por uma pedagogia da variação linguística. In: CORREA, Djane A. *A relevância social da linguística – linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola, 2007, p. 21-50.

- _____ . Ensinar x Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? *Revista Calidoscópico*. São Leopoldo: Unisinos, Vol. 4, Nº 1, Janeiro/Abril, 2006, p. 15-26.
- _____ . *Linguística histórica* – uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola, 2005.
- _____ . Guerras em torno da língua – questões de política linguística. In: FARACO, Carlos A. (org.). *Estrangeirismos* – guerra em torno da língua. São Paulo: Parábola, 2004, p. 37-46.
- FARIAS, Washington. *Sentidos da língua e do sujeito a ensinar-aprender no Brasil: o discurso da coleção Novo Manual de Língua Portuguesa F.T.D.* Tese de Doutorado. João Pessoa: UFPB, 2010.
- _____ . *A classificação das palavras*. João Pessoa: Editora Universitária, 2000.
- FÁVERO, Leonor L. Beve Compendio de Grammatica Portugueza – Frei Joaquim do Amor Divino Caneca. *Filologia e Linguística Portuguesa*, nº 3, p. 89-103, 1999.
- FERREIRA, Aurélio B. de H. *Mini Aurélio* – o dicionário de língua portuguesa. Curitiba: Editora Positivo, 2008.
- FIORIN, Luiz José. (org.). *Introdução à linguística* – objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2005.
- _____ . Os Aldrovangos Cantagalos e o preconceito linguístico. In: SILVA, Fábio L. da.; MOURA, Heronides M. de M. *O direito à fala: a questão do preconceito linguístico*. Florianópolis: Insular, 2002, p. 23-38.
- FRADE, Isabel C. A da S. Escolha de livros de alfabetização e perspectivas pedagógicas do ensino da leitura. In: BATISTA, Antônio A . G.; VAL, Maria da G. C. (orgs.). *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004, p. 175- 200.
- FREITAG, Bárbara, et al. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1989.
- GARCEZ, Lucília. *A escrita e o outro* – os modos de participação na construção do texto. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.
- GARCEZ, Pedro M.; ZILLES, Ana M. S. Estrangeirismos: empréstimo ou ameaça? In: SILVA, Fábio L. da.; MOURA, Heronides M. de M. *O direito à fala: a questão do preconceito linguístico*. Florianópolis: Insular, 2002, p. 39-52.
- GABAS JR, Nilson. Linguística histórica. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Chistina. (orgs.). *Introdução à linguística* – domínios e fronteiras. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 77-104.

- GUEDES, Paulo C. *Da redação à produção textual – o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola, 2009.
- _____. *A formação do professor de português – que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola, 2006.
- _____. E por que não nos defender da língua? In: FARACO, Carlos Alberto. (Org.). *Estrangerismos – guerras em torno da língua*. São Paulo: Parábola, 2004, p. 127-142.
- GUIMARÃES, Flavio R. *Como fazer? Diretrizes para a elaboração de trabalhos monográficos*. 2. Ed. Campina Grande: EDUEP, 2003.
- GERALDI, João W. *Linguagem e ensino – exercícios de militância e divulgação*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- _____. (org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- _____. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GÉRARD, François-Marie; ROEGIERS, Xavier. *Conceber e avaliar manuais escolares*. Portugal: Porto Editora, 1998.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOMES, Valéria. *Traços de mudanças e de permanência em editoriais de jornais pernambucanos: da forma ao sentido*. Tese de Doutorado. Recife: UFPE, 2007.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- HALLEWELL, Laurence. *O Livro no Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1985.
- HYMES, Dell. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Peguin, 1972.
- HORA, Dermeval. (org.). *Estudos sociolinguísticos: perfil de uma comunidade*. Rio Grande do Sul: Pallotti, 2004.
- _____. Teoria da variação: trajetória de uma proposta. In: _____. *Estudos sociolinguísticos: perfil de uma comunidade*. Rio Grande do Sul: Pallotti, 2004, p. 13- 28.
- HOUAISS, Antônio. *O português do Brasil*. Rio de Janeiro: Revan, 1992.

- IANNI, O. Língua e sociedade. In: VALENTE, A. (org.). *Aulas de Português: perspectivas inovadoras*. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 11-44.
- ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente – a língua que estudamos, a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.
- KABATEK, Johannes. Tradições Discursivas e mudança linguística. In: LOBO, Tânia; RIBEIRO, Ilza; CARNEIRO, Zenaide; ALMEIDA, Norma. (orgs.). *Para a história do português brasileiro: novos dados, novas análises*. Salvador: EDUFBA, 2006.
- _____. *La lingüística románica histórica: tradición e innovación em uma disciplina viva*. La Corónica, Spring, 2003a, v.31.2 p. 35-40.
- _____. Tradiciones discursivas y cambio lingüístico. Fundacion Duques de Soria. *Seminário de História da Língua Espanhola “El cambio lingüístico na historia española. Nuevas perspectivas*. Soria, Del 7 al 11 de Julio de 2003b.
- _____. Como investigar las tradiciones discursivas medievales? El ejemplo de los textos jurídicos castellanos. In: JACOB, Daniel; KABATEK, Johannes. *Lengua medieval y tradiciones discursivas em La Peninsula Ibérica*. Frankfurt am Main: Vervuert/ Madrid: Iberoamericana, 2001, p. 97-132.
- KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. *Gêneros textuais – reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- KOCH, Peter. Tradiciones discursivas y cambio lingüístico: el ejemplo del tratamiento vuestra merced em espanhol. In: KABATEK, Johannes . *Sintaxis histórica del espanhol y cambio lingüístico: nuevas perspectivas desde las tradiciones discursivas*. Madrid: Iberoamericana, 2008, p. 53-88.
- _____. Oralidade y escrituralidad a la luz de la Teoria del Linguagem. In: KOCH, Peter; OSTERREICHER, Wulf. *Lengua Hablada em la Romania: espanhol, francês, italiano*. Madrid, Gedos, 2007.
- KOCH, Ingedore V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2004.
- KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda, M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2011.
- _____. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- LEAL, Audria Albuquerque. Vocabulário e aspectos lingüísticos do português em livros didáticos. In: In: BEZERRA, Maria A. *Estudar vocabulário: como e por quê?* Campina Grande: Bagagem, 2004, p. 39-82.

- _____. Os exercícios de vocabulário nos livros didáticos. In: In: DIONÍSIO, Ângela P.; BESERRA, Normanda da S. (orgs.). *Tecendo textos, construindo experiências*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 215-240.
- LEAL, Maria Auxiliadora da F. O ensino do português na escola atual: análise de alguns fenômenos de mudança. In: DELL'ISOLA, Regina; MENDONÇA, Eliana. *Reflexões sobre a língua portuguesa – ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1997, p.15-24.
- LEITE, Marli Q. Variação linguística: dialetos, registros e norma linguística. In: SILVA, Luiz Antônio da. *Português: história, variação e discurso*. São Paulo: Globo, 2005, p. 183-210.
- LEITE, Marli Q. *Metalinguagem e discurso – a configuração do purismo brasileiro*. São Paulo: Humanitas, 1999.
- LERNER, Delia. O livro didático e a transformação do ensino da língua. In: BATISTA, Antônio A. G.; VAL, Maria da G. C. (orgs.). *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004, p. 115-136.
- LIMA-HERNANDES, Maria Célia. A dimensão social das palavras. In: SILVA, Luiz Antônio da. *Português: história, variação e discurso*. São Paulo: Globo, 2005, p. 121-162.
- LINS, Osman. *Do ideal e da glória – problemas inculturais brasileiros*. São Paulo: Summus Editorial, 1977.
- LUFT, Celso P. *Língua e liberdade – o gigolô de palavras, por uma nova concepção de língua materna*. Porto Alegre: L&PM, 1985.
- MANACORDA, Mario A. *História da educação – da antiguidade aos nossos dias*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006
- MANINI, Daniela. *Livros didáticos de língua portuguesa: uma maneira de transpor os PCNs*. Disponível em: www.filologia.org.br/ileel/artigos. Acesso em: 19/04/2010.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- _____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (orgs.). *Gêneros textuais – Reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p.23-36.
- _____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz A.; XAVIER, Antônio C. (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 13-67.

- _____ . *Da fala para a escrita – atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____ . *A questão do suporte dos gêneros textuais*. Recife: UFPE/CNPQ, 2003.
- _____ . Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MARINHO, Janice H. C. O trabalho com conexão no livro didático de língua portuguesa. In: VAL, Maria da G. C. *Alfabetização e língua portuguesa – livros didáticos e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: CEALE/ Autêntica, 2009, p. 111-126.
- MARTELLOTA, Mario. (org.). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.
- MARTIN, Robert. *Para entender a linguística*. São Paulo: Parábola, 2003.
- MATTOS E SILVA, Rosa V. *Caminhos da linguística histórica – ouvir o inaudível*. São Paulo: Parábola, 2008.
- _____ . *Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2004a.
- _____ . *O português são dois – novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola, 2004b.
- _____ . De fontes sócio-históricas para a história social linguística do Brasil: em busca de indícios. In: MATTOS e SILVA, Rosa V. (org.). *Para a história do português brasileiro – Primeiros estudos*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP: FAPESP, 2001, p. 275-302.
- _____ . *Contradições no ensino de português – a língua que se fala x a língua que se ensina*. São Paulo: Contexto, 1997.
- MATTOS e SILVA, Rosa V. (org.). *Para a história do português brasileiro – Primeiros estudos*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP: FAPESP, 2001.
- MATTOS e SILVA, Rosa V.; SOUZA, Emília H. P. M de. A escolarização relacionada à demografia na província da Bahia no século XIX. In: AGUILERA, Vandeci. (org.). *Para a história do português brasileiro*. VI Seminário do PHPB. Londrina: UEL, 2009.
- MOLLICA, Maria Cecília. *Fala, letramento e inclusão social*. São Paulo: Contexto, 2007.
- MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. (orgs.). *Introdução à sociolinguística – o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2004.

- MOLINA, Olga. *Quem engana quem? Professor x Livro didático*. Campinas: Papyrus, 1987.
- MORATO, Edwirges M. As afasias entre o normal e o patológico: da questão (neuro) linguística à questão social. In: SILVA, Fábio L. da.; MOURA, Heronides M. de M. *O direito à fala: a questão do preconceito linguístico*. Florianópolis: Insular, 2002, p. 63-74.
- MOURA, Heronides M. de M. A língua popular tem razões que os gramáticos desconhecem. In: SILVA, Fábio L. da.; MOURA, Heronides M. de M. *O direito à fala: a questão do preconceito linguístico*. Florianópolis: Insular, 2002, p. 75-82.
- MOURA, Denilda. Língua e ensino – a importância da teoria da variação linguística. In: _____. (org.). *Língua e ensino – dimensões heterogêneas*. Maceió: EDUFAL, 2000, p. 123-130.
- MUNAKATA, Kasumi. Livro didático: produção e leituras. In: ABREU, Márcia. *Leitura, história e história da leitura*. São Paulo: Mercado de Letras, 1999, p. 577-594.
- MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna C. (orgs.). *Introdução à linguística – domínios e fronteiras*. 4 ed. v.01. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. *Introdução à linguística – domínios e fronteiras*. 3.ed. v.02. São Paulo: Cortez, 2003.
- NARO, Anthony J.; SCHERRE, Maria M. P. *Origens do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2007.
- NEVES, Maria Helena de M. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. Uma visão geral da gramática funcional. *ALFA*, São Paulo, nº 38, 1994, p. 109-127.
- NORONHA, Olinda M. A luta pela ampliação das oportunidades escolares (1950-1990). In: XAVIER, Maria E. et al. *História da educação – a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994, p. 206-299.
- OLIVEIRA, João B. A. et al. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus, 1984.
- OLIVEIRA, Mariangela R.; WILSON, Victoria. Linguística e ensino. In: MARTELLOTA, Mario. (org.). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 235-242.

- OLIVEIRA, Luciano A. *Coisas que todo professor de português precisa saber – a teoria na prática*. São Paulo: Parábola, 2010.
- OLIVEIRA, Marilza, et all. Perfil das escolas: fins do XIX e início do XX. In: AGUILERA, Vandeci. (org.). *Para a história do português brasileiro*. VI Seminário do PHPB. Londrina: UEL, 2009.
- OLIVEIRA, Michelle de. *A variação linguística em dois livros didáticos de língua portuguesa*. Disponível em: www.filologia.org.br/XVI_cnlf. Acesso em: 23/04/2011.
- OLIVEIRA, Gilvan M. Brasileiro fala português: monolinguísmo e preconceito linguístico. In: SILVA, Fábio L. da.; MOURA, Heronides M. de M. *O direito à fala: a questão do preconceito linguístico*. Florianópolis: Insular, 2002, p. 83-92.
- OLIVEIRA, Verônica M. K. de. Múltiplos discursos acerca da noção de texto. In: ESPÍNDOLA, Lucienne; SOUSA, Maria E. V. de. *O texto - vários olhares, múltiplos sentidos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p.11-32.
- OLIVEIRA, Catia R.G. A. de.; SOUZA, Rosa F. de. *As faces do Livro de Leitura*. Disponível em: www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2. Acesso em: 21/09/2011.
- ORLANDI, Eni P. *Língua e conhecimento linguístico – para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- OESTERREICHER, Wulf. Autonomización del texto y recontextualización. Dos problemas fundamentales em las ciencias del texto. In: RODRIGUÉS, E. (org.). *Homenaje Luis Jaime Cisneros Lima. Pontificia Católica del Peru*. 2002, v.1, p.343-387.
- _____. La recontextualización de los géneros medievales como tarefa hemenêutica. In: JACOB, Daniel; KABATEK, Johannes. *Lengua medieval y tradiciones discursivas em la Península Ibérica*. Frankfurt am Main: Vervut. Iberoamericana, 2001, p. 199-231.
- _____. Aspectos teóricos y metodológicos del análisis del discurso desde uma perspectiva histórica: El colóquio de Cajamarca 1532. In: José de Basotos Tovar et al (Eds.). *Lengua, Discurso, Texto*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid/Visor. 2000, p.159-199.
- PATRIOTA, Luciene M. As tradições discursivas: gênese e definição. *Revista Encontros de Vista*, 6. ed. jul/dez, 2010, p. 21-29.
- _____. *A gíria comum na interação em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2009.

- _____ . *Uso e aceitação/rejeição das gírias por professores do ensino médio*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Campina Grande, 2006.
- _____ . *Registros linguísticos em livros didáticos de português do ensino fundamental: o caso da gíria*. Monografia de Especialização. Universidade Federal de Campina Grande, 2002.
- PEREIRA, Rosimeri da Silva. *As reformas educacionais do século XX e a disciplina língua portuguesa – entre o ensino clássico e o moderno*. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br. Acesso em: 10/02/2011.
- PEREZ, José R. R. *Lição de português – tradição e modernidade no livro escolar*. São Paulo: Cortez, 1991.
- PESSANHA, Eunize C. et al. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, nº 27, set./dez., 2004, p. 57-69.
- PESSOA, Marlos. Transformação da tradição discursiva “requerimento”: séculos XVIII e XX. *Revista Encontros de Vistas*, 2009. Disponível em: www.encontrosdevista.com.br. Acesso em 07/10/2010.
- PIETRI, Émerson de. *A formação do professor de língua portuguesa e as propostas de mudança em concepções de linguagem e de ensino*. Disponível em: www.cce.ufsc.br. Acesso em 17/07/2008.
- _____ . *Práticas de leitura e elementos para a atuação docente*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- _____ . *Concepções de língua e escola e propostas de ensino de língua portuguesa: discussões sobre reprodução/transformação social*. *Fala dos Pinhaes*, Espírito Santo de Pinhal, v. 2, n. 2, jan./dez., 2005.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
- PRETI, Dino. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- _____ . A gíria na língua falada e na escrita: uma longa história de preconceito social. In: _____ . (org.). *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas, 2000a, p.241-257.
- _____ . *Sociolinguística – os níveis da fala*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000b.
- _____ . A gíria na sociedade contemporânea. In: VALENTE, A. C. (org.). *Língua, linguística e literatura: uma integração para o ensino*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998, p. 119-127.

- _____. O ensino de língua portuguesa: na encruzilhada entre a escrita e a oralidade. In: BASTOS, Neusa B. (org.). *Língua portuguesa – história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998, p. 85-94.
- _____. A gíria: um signo de agressão e defesa na sociedade. In: _____. *A gíria e outros temas*. São Paulo: Signos e personagens. 1984, p. 1-9.
- RANGEL, Egon. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, Ângela P.; BEZERRA, Maria A. *O livro didático de português – múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 13-20.
- RAZZINI, Márcia de P. G. *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1970)*. Tese de Doutorado em Letras. Campinas: Unicamp, 2001.
- REINALDO, Maria A. G. de M. A orientação para produção de texto. In: DIONÍSIO, Ângela P.; BEZERRA, Maria A. *O livro didático de português – múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 89-101.
- REIS, Amália S. dos. *Breve história da legislação educacional no Brasil*. Disponível em: www.cefetsp.br/edu/eja/historia_legislacao. Acesso em: 24/03/2011.
- RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- RIBEIRO, Ilza. Quais as faces do português culto brasileiro. In: ALKMIM, Tânia. (org.). *Para a história do português brasileiro - novos estudos*. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/ USP, 2002, p. 359-382.
- RIBEIRO, Maria L. *História da educação brasileira*. São Paulo: Editora Moraes, 1984.
- _____. A luta pela ampliação das oportunidades escolares (1910-1960). In: XAVIER, Maria E. et al. *História da educação – a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994, p. 132-203.
- RODRIGUÊS, Rosângela H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem bakhtiniana. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. *Gêneros – teoria, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 152-183.
- ROJO, Roxane. *Bases de dados. Séries históricas do PNLD*. Disponível em: [HTTP://homepage.mac.com/rrojo/LDP-Perfil/](http://homepage.mac.com/rrojo/LDP-Perfil/) Acesso em: 24/02/2011.
- _____. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio A. G. (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p. 69-100.

- _____ (org.) *A prática de linguagem em sala de aula – praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.
- _____. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: _____. (org.) *A prática de linguagem em sala de aula – praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000 p. 27-40.
- ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio A. G. (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.
- ROMANELLI, Otaíza de O. *História da educação no Brasil*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 20 ed. 1985.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2000.
- SILVA, Luiz A. da. *Português: história, variação e discurso*. São Paulo: Globo, 2005.
- SILVA, Ceris S. R da. Livros didáticos de alfabetização: o que muda e o que permanece da tradição escolar. In: BATISTA, Antônio A. G.; VAL, Maria da G. C. (orgs.). *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004, p. 137-174.
- SILVA, Alexandra L. da. *Livros de leitura de Felisberto de Carvalho e Mario da Veiga Cabral: usos e significados*. Disponível em: www.alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/COLE_3013. Acesso em: 21/09/2011.
- SIMÕES, José da Silva; KEWITZ, Verena. Tradições Discursivas e organização de corpora. In: AGUILERA, Vandeci. (org.). *Para a história do português brasileiro*. VI Seminário do PHPB. Londrina: UEL, 2009.
- SOARES, Magda B. *Que professor de português queremos formar?* Disponível em: www.filologia.org.br/viiisenefil/07. Acesso em 09/02/2011.
- _____. *Linguagem e escola – uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2008.
- _____. Português na escola – história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-178.
- _____. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes. *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. São Paulo: mercado de Letras, 2001, p. 31-76.

- _____ . Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. In: BASTOS, Neusa B. (org.). *Língua portuguesa – história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998, p. 53-60.
- _____ . Um olhar sobre o livro didático. *Revista Presença Pedagógica*. Editora Dimensão, v.2, nº 12, nov./dez., 1996.
- SOUSA, Maria Ester V. de. Política de leitura para o ensino médio: o PNLEM e o LD. *Anais do CIPLA*, 2006, p. 224-230.
- SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte. Normas do falar, da língua e dos textos. In: _____ . *História do falar e história da linguística*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993, p.17-34.
- _____ . *História do falar e história da linguística*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.
- SUASSUNA, Livia. *Ensino de língua portuguesa – uma abordagem pragmática*. Campinas: Papyrus, 1995.
- TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 8 ed. São Paulo: Ática, 2007.
- TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e linguística*. São Paulo: Contexto, 2006.
- TRAVAGLIA, Luiz C. *Gramática – ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____ . *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- TRAVASSOS, Tarcísia. Títulos, para que os quero? In: DIONÍSIO, Ângela P.; BESERRA, Normanda da S. (orgs.). *Tecendo textos, construindo experiências*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 55-80.
- VAL, Maria da G. C.; MARCUSCHI, Beth. *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE/ AUTÊNTICA, 2005.
- VAL, Maria da Graça C. et al. Padrões de escolha de livros e seus condicionantes: um estudo exploratório. In: BATISTA, Antônio A . G.; VAL, Maria da G. C. (orgs.). *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004, p. 75-114.
- VAL, Maria da G. C. *Alfabetização e língua portuguesa – livros didáticos e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: CEALE/ Autêntica, 2009.

- _____ . Apresentação/ Sobre o PNLD. In: VAL, Maria da G. C. *Alfabetização e língua portuguesa – livros didáticos e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: CEALE/ Autêntica, 2009, p. 9-26.
- VALENTE, A. (org.). *Aulas de Português: perspectivas inovadoras*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- VENTURI, Ioná V. G. *A história do ensino de língua portuguesa nos livros didáticos brasileiros em dois tempos: a obra de Hermínio Sargetim (1974-1999)*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, 2004.
- VOTRE, Sebastião J.; NARO, Anthony J. Mecanismos funcionais do uso da língua. *DELTA*, v.5, nº 2, 1989, p. 169-184.
- XAVIER, Maria E. et al. *História da educação – a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.
- _____ . A sociedade agroexportadora e a constituição do ensino de elite (1549-1920). In: XAVIER, Maria E. et al. *História da educação – a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994, p 26-123.
- XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana. (orgs.). *Conversas com lingüistas – virtudes e controvérsias da linguística*. São Paulo: Parábola, 2005.
- WEEDWOOD, Bárbara. *História concisa da linguística*. São Paulo: Parábola, 2002.
- WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola, 2006.
- ZAVAM, Áurea. Historiando uma tradição discursiva: a construção da autoria institucional em editoriais de jornais cearense. *Revista Encontros de Vista*, 3. ed. Disponível em: www.encontrosdevista.com.br. Acesso em: 05/11/2009.

- LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

- CARVALHO, Felisberto de. *Primeiro Livro de Leitura*. 59. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves e CIA, 1911.
- _____ . *Segundo Livro de Leitura*. 45. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves e CIA, 1911.
- _____ . *Terceiro Livro de Leitura*. 34. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves e CIA, 1911.

- CEREJA, William R.; MAGALHÃES, Thereza C. *Português: Linguagens*. 1. ed. 5ª a 8ª séries. São Paulo: Atual, 1998.
- _____ . *Português: Linguagens*. 2. ed. 5ª série. São Paulo: Atual, 2002.
- BARRETO, Fausto; LAET, Carlos de. *Anthologia Nacional*. São Paulo: Paulo de Azevedo & CIA, 1921.
- FERREIRA, Reinaldo M. *Estudo Dirigido de Português*. 1. ed. 1ª e 2ª série ginásial. São Paulo: Ática, 1970.
- _____ . *Estudo Dirigido de Português*. 4. ed. 3ª série ginásial. São Paulo: Ática, 1971.
- _____ . *Estudo Dirigido de Português*. 13. ed. 8ª série. São Paulo: Ática, 1975.
- TAKAZAKI, Heloísa H. *Linguagens no século XXI*. 2. ed. 5ª a 8ª séries. São Paulo: IBEP, 2004.

ANEXO 1

- CRONOLOGIA DAS AÇÕES DO MEC EM RELAÇÃO AO LIVRO DIDÁTICO

1938 – Foi instituída, pelo Ministério da Educação, A Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), por meio do Decreto-Lei nº 1.006/38, de 30/12/38, que estabeleceu condições para produção, importação e utilização do livro didático.

1966 – Visando coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático, foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted). O acordo MEC/Usaid viabilizou recursos assegurando a distribuição de 51 milhões de livros, no período de três anos, e estabeleceu a garantia, pelo MEC, da distribuição gratuita. Assim, assegurado o financiamento do governo a partir de verbas públicas, o programa revestiu-se do caráter de continuidade.

1971 – O Instituto Nacional do Livro (INL) passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), ao assumir as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros, até então sob responsabilidade da Colted. A contrapartida estadual tornou-se necessária com o término do convênio MEC/Snel/Usiad e efetivou-se com a implantação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático.

1976 – A Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) tornou-se responsável pela execução dos programas do livro didático. Os recursos eram provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) contribuição social do salário educação e das contribuições das contrapartidas mínimas estabelecidas para participação dos estados. Sendo insuficientes para atender a todos os alunos do ensino fundamental das escolas públicas, a grande maioria das escolas públicas municipais foi excluída do programa.

1983 – Foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorporou o Plidef. O exame dos programas dos livros didáticos, dentre outros programas em execução no MEC, foi realizado por um grupo de trabalho. Como resultado, foi proposta a participação dos professores na escolha do livro didático bem como a ampliação do programa com a inclusão das demais séries do ensino fundamental.

1985 – Por meio do decreto nº 9.154, de 19/08/85, O Plidef deu lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com expressivas mudanças:

- indicação do livro didático pelos professores;
- reutilização do livro, implicando na abolição do descartável, e aperfeiçoamento das especificidades técnicas para sua produção, visando à maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias.

Desse modo, exclui-se a participação financeira dos estados, passando o controle do processo de decisão para a FAE e garantindo-se o critério de escolha do livro didático pelos professores.

1993 – Por meio da Resolução 06/93 – FNDE, esse órgão, autarquia federal vinculada ao MEC para captação de recursos e sua canalização para o financiamento de projetos educacionais, vinculou recursos para aquisição do livro didático para os alunos dos sistemas públicos, na ordem de 270 milhões de Ufir (152 milhões de reais em julho/93) significando R\$ 7,00 por aluno. Assim, estabeleceu-se um fluxo regular de recursos para a aquisição e distribuição do livro didático.

1996 – É iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos no PNLD/97.

1997 – A responsabilidade do desenvolvimento da política do Livro Didático, tendo em vista a extinção, em fevereiro de 1997, da Fundação de Assistência ao Estudante – FAE, foi, desde então, conduzida pelo Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação – FNDE. O referido programa foi ampliado e o

MEC passou a adquirir livros didáticos de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História e Geografia, para todas as séries do Ensino Fundamental.

(Batista, 2003)