



O ensino de Língua Portuguesa no Brasil e suas relações com o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDP)

Elisabeth de Souza Gonçalves

Instituto Federal - Petrópolis

elisabethsouza.cefetrj@gmail.com

Resumo: O domínio de qualquer língua e, no nosso caso, o domínio da Língua Portuguesa está diretamente relacionado com a nossa capacidade comunicativa e conseqüentemente com nossa participação na sociedade. Porém, o fato de dominarmos a língua em nossas relações cotidianas não isenta a escola de ensiná-la. Mas, dessa afirmação, surge uma questão: por que ensinar Língua Portuguesa a brasileiros que têm essa língua como oficial? A resposta é simples: cabe à escola ampliar as possibilidades de letramento dos cidadãos, em especial daqueles que têm contato reduzido com materiais impressos e meios de comunicação em geral.

Palavras-chaves: Ensino; língua portuguesa; livro didático.

Introdução

O domínio de qualquer língua e, no nosso caso, o domínio da Língua Portuguesa está diretamente relacionado com a nossa capacidade comunicativa e conseqüentemente com nossa participação na sociedade. Porém, o fato de dominarmos a língua em nossas relações cotidianas não isenta a escola de ensiná-la. Mas, dessa afirmação, surge uma questão: por que ensinar Língua Portuguesa a brasileiros que têm essa língua como oficial? A resposta é simples: cabe à escola ampliar as possibilidades de letramento¹ dos cidadãos, em especial daqueles que têm contato reduzido com materiais impressos e meios de comunicação em geral.

Nesse sentido, é função da escola promover a ampliação do grau de letramento dos sujeitos, contribuindo assim para que a participação social de todos seja garantida. Cabe à escola, “a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável a todos” (Brasil, 1997, p. 16).

¹ Tomamos, neste texto, o conceito de letramento defendido por Soares. Para Soares (1998), letramento é, *o estado ou condição* de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita.

Compreendendo que o ensino de Língua Portuguesa é fundamental para a formação de leitores eficientes e de cidadãos participativos, pretendemos, neste texto, discutir sobre a Língua Portuguesa, sua consolidação como idioma nacional e posteriormente a respeito do seu processo de disciplinarização. Para tanto, é necessário estabelecer suas características próprias e as do seu ensino, da transformação de um saber sábio em um ensinado (Chevalard, 1991), e sobre o papel do livro didático como elemento que transpõe e consolida esses saberes. Discutimos ainda as bases teóricas que orientaram o ensino de língua no Brasil desde a implantação oficial da disciplina de português, no século XIX, até as concepções atuais de ensino da língua presentes na Base Nacional Comum Curricular.

A Língua Portuguesa e sua transformação em idioma nacional

A Língua Portuguesa aportou no Brasil em 1500, trazida pelos portugueses que aqui encontram uma grande variedade linguística, dada às diversas etnias existentes. Com a imposição do colonizador, de seus hábitos e seus costumes, também sua língua é imposta pela via da oficialização, ou seja, a Língua Portuguesa passa a ser a oficial da colônia. Porém, recorrendo a Michel De Certeau (1980) que, em seu livro *Invenções do cotidiano*, discute as categorias de tática e estratégia, nem tudo que é dado como oficial é efetivamente praticado conforme a letra da lei.

Mesmo sendo percebido como língua oficial, o português estava longe de ser a língua mais utilizada pela população do país. Os nativos e mesmo os brancos que aqui viviam faziam uso constante da língua geral, que tinha tronco único baseado no tupi, mas que recobria as outras línguas indígenas faladas no território brasileiro. Talvez fosse a língua geral, utilizada inclusive pelos jesuítas, uma forma de estabelecer um diálogo mais efetivo com os índios. A Língua Portuguesa era ensinada apenas como instrumento de alfabetização dos pequenos curumins e dos filhos dos colonos.

De acordo com Soares, “essa língua geral era utilizada pelos portugueses e pelos indígenas para a evangelização, para a catequese e para a comunicação diária. Foram nela, também, que se nomearam a fauna, a flora, os acidentes geográficos, povoações” (Soares, 1996, p. 157).

De acordo com Bunzen (2009), a educação jesuítica foi bastante intensa entre 1549 e 1570, uma vez que as ideias do padre Manuel da Nóbrega apostavam em um número maior de adeptos ao catolicismo. O período, conhecido também como período heroico (Saviani,

2005), tinha como base o ensino oral do português e objetivava a consolidação do ler, do escrever e do contar.

Porém, apesar de já coexistirem, num mesmo território, duas línguas, oficial e geral, ainda havia a prática de uma terceira língua, o latim, que era a língua que fundamentava os trabalhos dos jesuítas nos colégios destinados ao ensino secundário e superior².

Dessa forma, os jesuítas consolidavam um modelo educacional europeu que privilegiava o ensino de latim como “um traço distintivo da elite” (Razzini, 2003, p. 3), tendo em vista que uma minoria, na quase totalidade pertencente à elite colonial, frequentava os colégios jesuítas e neles concluíam seus estudos. A grande maioria da população permanecia analfabeta ou tinha contato apenas com as primeiras letras, com a alfabetização, para realizarem a leitura do catecismo.

Com a morte do padre Manuel da Nóbrega em 1570, a educação jesuítica tomou como foco principal a educação da elite colonial, ou seja, dos brancos, filhos homens da elite que posteriormente fariam parte do quadro de padres da Companhia de Jesus ou se tornariam médicos nas universidades francesas. Havia ainda a possibilidade de esses representantes da elite tornarem-se advogados nas universidades portuguesas.

Nesse período, após a morte do padre Manuel da Nóbrega, a Companhia de Jesus dá início a uma nova fase conhecida como *Ratio Studiorum*. O *Ratio* era um plano de estudos de caráter universalista e elitista, do qual se excluía os indígenas. A educação jesuítica, naquela fase, era organizada para educar apenas os filhos dos senhores, abandonando assim as ideias de Nóbrega e inaugurando um projeto de educação para a elite colonial (Saviani, 2005).

O currículo planejado a partir do *Ratio Studiorum* ou plano de estudos jesuíta enfatizava o estudo da gramática latina. Conforme Bunzen (2009), a *Ratio Studiorum* tinha como um dos principais objetivos o bom conhecimento dos clássicos e o uso correto das línguas latinas e gregas a partir da leitura de textos clássicos como a obra de Virgílio, Catulo e Ovídio, diálogos de Luciano em grego (Bunzen, 2009, p.34). Permeavam as práticas de ensino jesuíta, os livros produzidos pela própria companhia como *Arte latina*, do padre Manuel Álvares. A Língua Portuguesa, tida como oficial, perdia espaço no ensino para as línguas latinas, o que significou considerável atraso na disciplinarização do português.

O quadro acima descrito, de ênfase ao estudo das línguas latinas, só alterou no Brasil com a expulsão dos jesuítas, por decreto do Marquês de Pombal, em 1759. No intuito de

² Os cursos superiores ofertados no Brasil no período colonial eram os de Teologia e Filosofia, direcionados para formarem os quadros da própria Companhia de Jesus.

proteger a colônia da influência dos jesuítas e, por conseguinte, da influência católica, o Marquês de Pombal, ministro do rei de Portugal, expulsa de todas as colônias, ou seja, de todo domínio português, a ordem inaciana.

Dentre as diversas medidas tomadas pelo ministro, uma delas dizia respeito ao uso obrigatório da Língua Portuguesa no Brasil. Tal medida proibiu também o uso de outras línguas, indígenas ou latinas.

Porém, a proibição advinda do decreto de Pombal não significou o desaparecimento do latim dos “currículos” escolares. De acordo com Soares (2004), a reforma pombalina seguia o proposto pelo livro *O verdadeiro método de ensinar*, de Luiz Antônio Verney. Nesse livro, estava descrito um plano de estudos diferente do programa jesuíta e se defendia a alfabetização em Língua Portuguesa. Concluída a alfabetização, os alunos passariam aos estudos da gramática portuguesa e da gramática latina, que não perdeu o *status* de componente curricular. Assim, conforme Soares, (Soares, 2004, p. 161), “os estudos relativos à língua se fizeram nestes dois conteúdos, que hoje denominaríamos “disciplinas curriculares”: gramática e retórica”.

O ensino de Língua Portuguesa funcionou como instrumento para a aprendizagem do latim, ou seja, a aprendizagem de Língua Portuguesa, percebida como uma língua vulgar, funcionava como um apoio para o aprendizado da língua latina, considerada superior.

A reforma pombalina representou também, em termos educacionais, a inauguração do sistema público de ensino. Embora financiados pela coroa portuguesa, os jesuítas, pós-período heroico, incumbiam-se apenas do ensino da elite colonial, dentro dos moldes da escolástica tradicional. Como a reforma de Pombal tinha suas bases no Iluminismo, a expulsão da ordem e a substituição do sistema educacional jesuítico era evidente.

No lugar das escolas elementares e dos colégios, foram instituídas as “aulas régias”. Tal modelo baseava-se em aulas isoladas, tendo o termo “aulas” um significado mais apropriado para cadeira. Assim, cada professor era dono de sua “aula”, ou seja, de uma cadeira de conteúdo: gramática, retórica, poética. Essas aulas eram ministradas nas casas dos professores, que eram obrigados a manter o espaço físico e os custos de sua formação. Sua remuneração, repassada três vezes ao ano, mal cobria os custos que os docentes tinham para ministrar as aulas (Cardoso, 2005).

Como eram ministradas nas casas dos professores, as aulas na maioria das vezes funcionavam em lugares distantes, fato que dificultava a montagem do curso secundário pelos alunos, tendo em vista que não havia uma organização curricular padrão e os alunos eram os

responsáveis por organizarem seus currículos. Essa organização dependia, contudo, das aulas régias oferecidas nas localidades próximas à moradia dos estudantes.

Os discentes chegavam ao nível secundário após aprenderem as primeiras letras. Como não havia registro formal da vida escolar dos alunos nas escolas de primeiras letras e mesmo porque muitos deles as aprendiam em casa com professores contratados pelas famílias ou mesmo com os próprios pais, a admissão ao secundário, nesse caso, a matrícula às aulas régias, acontecia mediante atestados dos mestres e exames de admissão. Assim, os alunos passavam das aulas elementares para as de gramática latina e da mesma forma para as de retórica e filosofia.

A partir da reforma do Marquês de Pombal, o ensino de Língua Portuguesa foi ocupando espaço, inicialmente de forma tímida e muito atrelado à tradição do ensino do latim, mas com enfoque na gramática do português (Soares, 2002). Um dos fatores que contribuiu para que o latim perdesse espaço e posteriormente fosse excluído do currículo, como aconteceu no início do século XX, foram o surgimento de inúmeras gramáticas brasileiras no século XIX. Até o surgimento das gramáticas, funcionavam como livros didáticos os compêndios aprovados pelo Estado, tendo em vista que o ensino, a partir da reforma, assumira caráter público. Conforme Bunzen,

Nas aulas régias de latim, por exemplo, os compêndios de Antônio Pereira, Novo Método de gramática latina, ou, de Antônio Felix Mendes, A arte da gramática latina são aconselhados. Surgem também as primeiras seletas de autores latinos e gregos que tinham como objetivo fazer uma seleção de trechos de determinada gradação, diferenciando-se da prática comum das escolas jesuítas da leitura direta dos clássicos (Bunzen, 2009, p. 37).

Percebemos no período pombalino uma tentativa de transformar a prática pedagógica via livros escolares. Porém, o alto custo dos livros e a proibição da produção de impressos no período colonial dificultam o acesso por parte dos alunos. Apenas os professores possuíam os exemplares. Em algumas aulas os trechos dos livros eram ditados aos alunos, em outras, cabia aos alunos apenas ouvir o relato do professor.

A proibição de impressos na colônia significa um atraso nas práticas escolares e, por conseguinte, nas práticas de letramento, tendo em vista que o contato com uma diversidade de materiais impressos contribuiu para o desenvolvimento das práticas de leitura. Outro ponto a destacar acerca dessa proibição é a adoção exclusiva de manuais estrangeiros. Como não podia produzir impressos no Brasil, só restava importar as obras, em especial de Portugal ou da

França, o que também dificultou a produção de um pensamento pedagógico brasileiro, ou seja, de obras produzidas aqui que representassem de fato nossas peculiaridades.

A partir do exposto, ainda que com alguns entraves, sobretudo aqueles relativos à produção didática, a escola brasileira assumiu gradativamente a Língua Portuguesa como disciplina curricular, o que se efetivou no final do século XIX. Naquele período, já era permitida a produção de materiais didáticos próprios para o ensino de língua. Tal medida, a nosso ver, tinham como meta contribuir para o ensino da disciplina de Língua Portuguesa, que naquele momento começava a se consolidar.

A disciplinarização da Língua Portuguesa e suas fundamentações teóricas

Antes de discutirmos sobre a consolidação da disciplina de Língua Portuguesa nos currículos escolares brasileiros, achamos necessário esboçar uma breve discussão sobre o conceito de disciplina, dadas as diferentes facetas que o termo pode assumir.

Até o início do século XX, de acordo com Chervel,

No seu uso escolar, o termo “disciplina” e a expressão “disciplina escolar” não designam, até o final do século XIX, mais do que a vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais a boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso. No sentido que nos interessa aqui, de “conteúdos de ensino”, o termo está ausente de todos os dicionários do século XIX [...] (Chervel, 1990, p. 178).

Vale enfatizar, de acordo com Soares (1998), que uma disciplina escolar, pensada enquanto conteúdo de ensino, abriga em sua evolução diferentes perspectivas. Essas perspectivas refletem a ordem social, política, cultural e aquelas inerentes à própria evolução da área de conhecimentos sobre a língua, ou seja, da própria ciência. Nesse sentido, o desenvolvimento de uma disciplina escolar conta com fatores diversos tanto internos, relativos ao próprio desenvolvimento dos conhecimentos em determinada área, quanto externos, como o cenário sociopolítico e cultural no qual se desenvolve a disciplina.

Compreendemos o termo disciplina enquanto conteúdos de ensino, não enquanto repressão, e influenciado por fatores de ordens diversas tanto culturais quanto da evolução da área de conhecimento à qual está relacionada. No sentido de conteúdos de ensino, percebemos que a Língua Portuguesa aparece como componente curricular no século XVIII, na Reforma Pombalina. Porém, como já apontado, o ensino de Língua Portuguesa apresentava um caráter

instrumental para servir de base para o aprendizado da língua latina, tendo em vista que a Língua Portuguesa era considerada uma língua vulgar, menor em comparação com a língua latina.

Esse quadro, da disciplina de Língua Portuguesa como instrumental vigorou até a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. O Colégio Pedro II era um estabelecimento de ensino público, porém destinado a uma elite política e econômica, tendo em vista que apenas os representantes dessa classe conseguiam chegar ao ensino secundário.

Fundado após a Independência do Brasil, em 1837, o Colégio Pedro II tinha como objetivo servir de modelo para os demais colégios das províncias. Assim, tanto o currículo adotado, como as disciplinas ministradas pelo Pedro II e seus materiais didáticos tornaram-se referência nacional ou, mais que isso, o meio de padronização do ensino e do controle estatal.

No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa no colégio Pedro II, esse foi incluído em seu currículo sob a forma das disciplinas de retórica e poética e, em 1838, a Gramática Nacional passou a ser objeto de ensino. Assim, verificamos que, a partir de 1838, o ensino de Língua Portuguesa assumiu *status* de disciplina ao tornar-se objeto de instrução oficial a partir de um colégio modelo controlado pelo Estado. De acordo com Mendes,

Quando a língua é erigida como disciplina de ensino, não somente questões linguísticas que se vão considerar: ela se coloca também como controle político, na medida em que a escola é mais um aparelho político ideológico. Veremos que todo o percurso da disciplina de Língua Portuguesa aqui no Brasil testemunha isso, pois não haverá alteração na situação sócio-político-econômica e cultural que não seja, de alguma forma, refletida nessa disciplina e, conseqüentemente, nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa (Mendes, 2005, p. 10).

A inserção da disciplina de Língua Portuguesa nos currículos do Colégio Pedro II serve como uma tentativa de controle político-ideológico do Estado a partir do momento em que suas definições curriculares serviam de modelo, de padronização para o restante do país e eram a base dos exames preparatórios³ para o ingresso nos cursos superiores. Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil imperial era um ensino padronizado, controlado pelo Estado e servia a uma minoria da população.

Em 1862, algumas reformas implementadas pelo Colégio Pedro II alteraram o ensino de Língua Portuguesa ao definirem que as disciplinas de retórica, poética e gramática

³ Os exames preparatórios eram avaliações realizadas pelas faculdades para o ingresso nos cursos superiores. A base desses exames eram os conteúdos ensinados pelo Colégio Pedro II. Tal fato contribuiu para que o currículo do Pedro II fosse adotado quase que oficialmente por todas as escolas de ensino secundário no país. Os alunos egressos do referido colégio estavam isentos dos exames preparatórios.

deveriam agrupar-se e passaram a ser denominadas de “português” (Pessanha *et al*, 2003). Inicialmente, essa disciplina atingia apenas o 1º ano do ensino secundário, mas, posteriormente, foi ampliada dada sua inclusão nos exames preparatórios. A criação da disciplina de português a partir da aglutinação de três outras disciplinas fez com que surgisse também a figura do professor de português em 1871.

No que diz respeito aos materiais didáticos, a criação da “imprensa régia”, em 1808, facilitou a produção desses materiais na colônia, o que até então era proibido. Os livros utilizados por alunos e professores eram, em sua grande maioria, importados da Europa, não havia nenhum tipo de impressão no território brasileiro. Com a inserção da disciplina de português no currículo do Pedro II e, por conseguinte, nos demais colégios do Brasil, a produção de materiais didáticos específicos para essa disciplina também foi ampliada. De acordo com Soares, “testemunham a presença dessas disciplinas no currículo das escolas os livros didáticos publicados na segunda metade do século XIX: são gramáticas e manuais de retórica” (Soares, 2004, p. 163).

Ainda de acordo com a mesma autora, os professores do Pedro II foram os autores dos principais manuais utilizados nas escolas como a *Gramática portuguesa*, de Júlio Ribeiro, professor de retórica do citado colégio, e a *Gramática portuguesa em três volumes*, de João Ribeiro. Este segundo manual perdurou no ensino brasileiro durante as primeiras décadas do século XX. A partir disso, percebemos que, além de uma padronização curricular, o Colégio Pedro II possibilitou também uma padronização de livros didáticos, exercendo assim um controle total e estatal sobre o que se lia e o que se ensinava nos anos finais do império e na primeira república.

Vale ressaltar que outros livros didáticos foram produzidos e amplamente utilizados nas escolas brasileiras no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Alguns deles, como a *Antologia nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, também professores do Colégio Pedro II, permaneceram por mais de 70 anos em uso nas escolas. De acordo com Razzini (2000), o sucesso dessa obra se explica porque a Antologia surge com uma coletânea de autores bem diferentes das seletas anteriores: vai do contemporâneo ao clássico, isto é, do presente para o passado e em língua nacional, o que permite uma maior identificação dos leitores com a obra.

A partir da análise do texto de Razzini (2000) sobre a *Antologia nacional*, podemos compreender que ela se configurava como um material didático que demonstrava uma preocupação com a cultura nacional e, dessa forma, contribuía para a construção de uma

identidade de nação. Essa identidade nacional era um dos discursos defendidos pelos republicanos. Após a Proclamação da República no Brasil, o grande lema republicano era o de se expandir a escola a todos os rincões, daí a construção dos grupos escolares, pensados, de acordo com Souza (1998), como “templos do saber”.

Os grupos escolares seriam o espaço adequado para a formação de um cidadão que valorizasse a família, a pátria e os símbolos nacionais. A escola era, então, um meio de se concretizar tal anseio. Nesse sentido, Razzini (2000) conclui que a grande aceitação da *Antologia nacional* reflete o quanto a obra se adequou aos interesses ideológicos do período. De acordo com Soares (2004), além desse, outros livros didáticos também tiveram destaque no cenário educacional brasileiro,

As de presença mais intensa e duradoura foram as gramáticas de Eduardo Carlos Pereira, Gramáticas Expositivas, de Antenor Nascentes, O idioma Nacional – Gramática para o Ginásio, e o Idioma Nacional – Gramática para o Colégio; ainda Gramática normativa da Língua Portuguesa de Francisco da Silveira Bueno, Português Prático de José Marques da Cruz e Gramática Metódica da Língua Portuguesa, de Napoleão Mendes de Almeida, que vigorou até início dos anos 60 (Soares, 2004, p. 165-166).

Porém, a fusão das três disciplinas, a nova denominação e a produção de livros didáticos específicos não significaram o desaparecimento da retórica, da poética e da gramática. Retomando a discussão de que a escola, muitas vezes, atende ao domínio político-ideológico, a manutenção dessas disciplinas, ainda que aglutinadas em outra denominação, prestava-se à manutenção da tradição do ensino humanístico, que era de interesse da classe que frequentava a escola, ou seja, interessava à elite político-econômica.

Durante as primeiras quatro décadas do século XX, o ensino de Língua Portuguesa, concretizado pela disciplina de português, manteve então o ensino de gramática, poética e retórica. Esse quadro altera-se apenas nos anos de 1950, quando as oportunidades escolares se ampliaram e, por conseguinte, a escola se transformou.

A transformação da escola e do ensino de língua na segunda república

Com o acesso das camadas menos privilegiadas à escola, o contexto escolar alterou-se e como consequência da diversidade social, outras variedades linguísticas, além da norma padrão culta, começaram a fazer parte desse contexto.

De acordo com Soares (1998), o ensino de Língua Portuguesa no Brasil esteve até 1960 atrelado a uma concepção de língua enquanto sistema, numa perspectiva saussureana.

A teoria de Saussure é marcada pela dicotomia língua/fala (*langue/parole*). Para o autor genebrino, a fala é um ato individual, é o uso da língua numa situação de interação, uma ação motivada por interesses pessoais nem sempre explícitos, mas regulados pelas regras sociais advindas do contrato social estabelecido entre os interlocutores. Contudo, Saussure concentrou-se apenas no estudo da língua, não se dedicando aos estudos da fala e estabelecendo uma relação dicotômica entre elas. Para o autor:

A essa separação da fonação e da língua se oporão, talvez as transformações fonéticas, as alterações de sons que se produzem na fala, e que exercem influência tão profunda nos destinos da própria língua. Teremos, de fato, o direito de pretender que esta exista independente de tais fenômenos? Sim, pois eles não atingem mais a substância material das palavras. Se atacam a língua enquanto sistema de signos, fazem-no apenas indiretamente, pela mudança da interpretação que daí resulta; ora, esse fenômeno nada tem de fonético [...]. Pode ser interessante pesquisar as causas de tais mudanças e o estudo dos sons nos ajudará nisso; todavia, não é coisa essencial: para a ciência da língua bastará sempre comprovar as transformações de sons e calcular-lhe os efeitos. [...] 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; esse estudo é unicamente psíquico; outra secundária, tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer, a fala, inclusive a fonação, e é psicofísica (Saussure, 2006, p. 26-27).

Ensinar português, na perspectiva da língua enquanto sistema, era ensinar a conhecer/reconhecer o sistema linguístico. Isso se dava através das repetições dos conceitos e até mesmo da leitura de textos com o objetivo de se buscar neles estruturas linguísticas para serem submetidas a análise gramatical. Vale ressaltar que o público que frequentava as escolas nessa época era elitizado, dado o difícil acesso à escolarização das classes menos favorecidas da população. Assim sendo, o ensino de Língua Portuguesa visava ao conhecimento ou mesmo reconhecimento das normas e regras de um dialeto de prestígio.

O ensino de Língua Portuguesa nessa perspectiva tinha suas bases no estruturalismo e privilegiava os conteúdos gramaticais como um ensino que enfatizava a gramática teórico-prática direcionada ao bem falar e escrever. Ele enfatizava o uso de conceitos, classificações, para, sobretudo, fazer com que o aluno entendesse e seguisse as prescrições - em relação à concordância, regência, acentuação, pontuação, uso ortográfico etc.

No final dos anos 1960, o Brasil começou a passar por mudanças sociais. Dentre as muitas lutas empreendidas, a democratização da escola passou a ser um anseio da população e

emergiu uma grande discussão acerca da ampliação das oportunidades escolares. Nesse contexto, a escola começa a ser percebida como um lugar de todos, não apenas de uma classe mais favorecida. A inserção de outras classes sociais no âmbito escolar trouxe consigo uma nova percepção de língua dada a diversidade de sujeitos oriundos de classes diversas que passaram a se fazer presentes nas escolas.

A escola que emergiu no contexto dos anos 1960 foi marcada pela mudança de perfil dos alunos. Porém, eles não foram os únicos a terem os perfis modificados. Também os professores que passaram a lecionar nessas escolas tiveram um perfil diferente dos docentes até então.

Com um número maior de alunos, tornou-se necessário recrutar mais professores. Porém, isso aconteceu de forma menos seletiva, apesar de os professores recrutados, na maioria, serem oriundos das recém criadas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (Soares, 2004).

Nesse novo contexto, como dissemos, alteraram-se os sujeitos escolares, professores e alunos. Porém, quanto ao enfoque do ensino de língua, ainda permaneceu nas gramáticas, não sofrendo modificações consideráveis. Mesmo as gramáticas sendo compostas por coletâneas de textos literários que servem apenas de pretexto para o ensino das normas gramaticais, a Língua Portuguesa continua sendo ensinada a partir de um único modelo a ser seguido, a norma padrão.

Com as mudanças sociais e, conseqüentemente, a transformação do perfil de alunos e professores, também os materiais didáticos sofreram alterações para se adequarem a esse novo quadro. Os manuais didáticos, que até então eram compostos de dois livros - uma seleta de textos e uma gramática -, passaram a ser um só exemplar composto pela seleta e pela gramática e a conter também exercícios de interpretação de texto, de redação e de gramática.

Nesse novo formato, os livros didáticos substituíram a função do professor de organizar as atividades relativas aos textos. O livro didático passou então a propor os exercícios, inclusive sua correção. De acordo com Geraldi (1991), restou ao professor controlar o tempo do aluno em relação à execução das tarefas, comparar as respostas do aluno com as do “manual do professor” e marcar as provas.

Mesmo com a fusão dos livros de gramática e texto, percebemos que os manuais dos anos 1960 davam primazia aos estudos gramaticais em detrimento dos estudos de textos. Soares (2004) afirma que esse é um modelo adotado até os dias atuais em nossas escolas. A autora afirma ainda que tal primazia da gramática se justifica pela tradição do ensino gramatical

jesuítico e pelo abandono do ensino de retórica e poética, deixando um vazio curricular que começa a ser preenchido pelas novas teorias de leitura e produção de textos (Soares, 2004).

Passados os anos 1960, a escola se defrontou com um novo modelo de ensino de língua nos anos 1970. Esse modelo, influenciado pela teoria da comunicação, serviria de consolidação da política ideológica do governo militar implantado no Brasil em 1964.

No início da década de 1970, durante o período militar foi promulgada a Lei 5.692 de 1971, que reformulava os ensinos de 1º e 2º graus, atribuindo ao segundo um caráter profissionalizante. A promulgação da referida lei atendeu ao interesse imediato do governo: colocar a educação a serviço do desenvolvimento e da industrialização. Nesse contexto, a língua passou a ser percebida como instrumento para o desenvolvimento. O grande objetivo da escola era oferecer recursos humanos para a expansão industrial pretendida pelo governo.

Essa nova concepção de sociedade, marcada pelo autoritarismo do governo militar, significou também uma nova concepção de escola e de ensino de Língua Portuguesa baseada na teoria da comunicação. Alterou-se a nomenclatura da disciplina de Língua Portuguesa para comunicação e expressão. Nessa nova perspectiva, a língua passa a ser vista como instrumento de comunicação. De acordo com Soares,

Se a concepção de língua como sistema era adequada a um ensino de português dirigido a alunos de camadas privilegiadas, em condições sociopolíticas em que cabia à escola atender a essas camadas, ela torna-se inadequada a um ensino de português dirigido a alunos de camadas populares, aos quais a escola passa a também servir, e em condições sociopolíticas em que é imposto um caráter instrumental e utilitário ao ensino da língua (Soares, 1998, p. 55).

Sendo assim, o estruturalismo e a teoria da comunicação serviram de fundamento para a produção de um modelo de ensino de Língua Portuguesa de base utilitarista, ou seja, o objetivo era desenvolver e aperfeiçoar nos alunos os comportamentos de emissor e receptor de mensagens através da compreensão de códigos verbais e não-verbais (Mendes, 2005).

A conceituação de língua como instrumento de comunicação não priorizava o seu ensino enquanto sistema. Surgiu, no contexto escolar, o debate em torno da questão “ensinar ou não ensinar gramática”. No nível fundamental, priorizou-se o ensino dos elementos do processo comunicativo. De certo modo, a teoria da comunicação passou a assumir o espaço antes dado à gramática.

Tal concepção transferiu-se rapidamente para a produção de livros didáticos, em especial para a leitura. Influenciados diretamente pela teoria da comunicação, os LDP tornam-

se portadores, além dos textos literários, de textos de circulação social, em especial os representantes da mídia como as reportagens, publicidade, tirinhas, histórias em quadrinhos entre outros.

A concepção de linguagem como forma de comunicação focalizava nos LDP o estudo dos fatos linguísticos por intermédio de exercícios mecânicos tais como: atividades de seguir modelo(s), de múltipla escolha e/ou de completar lacunas, e ainda atividades que enfatizavam conceitos/exercícios sobre o código, a mensagem, o emissor e o receptor: questões referentes à teoria da comunicação. Esse tipo de ensino, muito praticado no Brasil nos idos de 1970, ainda se faz presente em manuais escolares, apesar de inovações teóricas linguísticas e educacionais como prática acentuada nas escolas de Ensino Fundamental e médio, não considerando o vínculo entre as atividades de leitura e produção de textos.

Essa concepção de ensino de língua com base na teoria da comunicação em detrimento da língua como sistema perdurou no Brasil até a segunda metade dos anos 1980, quando um novo encaminhamento no quadro da reabertura política pós-governo militar apontou para uma nova concepção de sociedade. Naquele contexto, inovações teóricas começaram a despontar em específico no campo das ciências linguísticas e da psicologia da aprendizagem (Soares, 1998). A língua passou a ser vista enquanto atividade social, mediando os processos de interação. É sobre essa perspectiva que discutimos a seguir.

O ensino de Língua Portuguesa a partir dos anos 1980: diálogos com a academia

Como já apontamos anteriormente, o ensino de língua é condicionado por fatores internos e externos, ou seja, pelo contexto sociopolítico e pela evolução da própria língua. Assim como os anos 1970 foram marcados por um ensino de língua condicionado pelos objetivos de um governo autoritário, que buscava na educação a formação de recursos humanos para atender ao desenvolvimento industrial, o fim da Ditadura Militar possibilitou uma nova percepção de língua e conseqüentemente seu ensino se transformou.

Os primeiros anos da década de 1980 foram marcados por denúncias de vários setores da população, inclusive pelos próprios professores, de que a escola não conseguia ensinar. Essa ineficiência estava atrelada a um modelo de ensino tradicional (Angelo, 2005) que não contribuía para o desenvolvimento dos alunos.

Esse discurso de uma escola ineficiente ia ao encontro do discurso de mudança geral (econômica, política, social), que marcou o período de redemocratização do Brasil. A abertura

política e a redemocratização permitiram que teorias educacionais já discutidas e aplicadas em outros países pudessem circular no Brasil e embasar as pesquisas acadêmicas, em especial aquelas direcionadas para o ensino de Língua Portuguesa. A nova “onda democrática” também possibilitou a volta ao país de alguns educadores como Paulo Freire, que retoma as discussões sobre uma educação para todos, direcionada para a formação da cidadania. E foi o discurso de uma educação como formadora da cidadania que influenciou documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Como um dos resultados do questionamento sobre a ineficiência da escola, a disciplina denominada comunicação e expressão nos anos 1970 retoma a denominação de português, através de uma resolução do Conselho Federal de Educação, ou seja, a partir de uma medida oficial. De acordo com Gatti Júnior, “a conceituação de língua como instrumento de comunicação e seu ensino fundamentado nessa concepção não teve sustentáculo no novo contexto político-ideológico. Ganharam espaço os estudos no campo das Ciências Linguísticas e da Psicologia da Aprendizagem” (Gatti Júnior, 2004, p. 71).

Como exposto por Gatti Júnior (2004), outras teorias sobre a língua(gem) emergiram e influenciaram diretamente o ensino. A língua até então pensada como sistema ou como instrumento de comunicação ganhou uma vertente social, baseada nos processos de interação. Surgiu, assim, uma nova concepção de língua, como aponta Soares “uma concepção que vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, incluindo as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (Soares, 1998, p. 59). Essa concepção de língua descrita pela autora foi amplamente influenciada pelos estudos de Bakhtin, que atribuía à língua uma função social.

A língua como atividade social: influências de Bakhtin

Bakhtin, assim como Saussure, aponta que a língua é um fato social e está fundada nas necessidades de se comunicar. O distanciamento entre os estudos de Saussure e Bakhtin está no fato de que este definia a língua como algo concreto, fruto da manifestação individual de cada falante, valorizando a fala e encerrando a dicotomia proposta por aquele. Para o filósofo russo, a linguagem não se divide em duas instâncias, língua e fala, mas é uma manifestação social baseada na interação verbal dos locutores.

Bakhtin coloca a enunciação como motor da língua, considerando-a como uma atividade, um processo criativo que se materializa nas enunciações. Ele aponta, sobretudo, para o caráter dialógico da língua, construída a partir da interação. Para Bakhtin, “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (Bakhtin, 2004, p. 112).

Na perspectiva bakhtiniana, o Outro (o interlocutor) passa a representar um papel importante na constituição do significado. Brandão, em seu livro *Introdução à análise do discurso*, aponta que: “o percurso que o indivíduo faz da elaboração mental do conteúdo a ser expresso à objetivação externa - a enunciação - desse conteúdo é orientado socialmente, buscando adaptar-se ao contexto imediato do ato da fala e, sobretudo, a interlocutores concretos (Brandão, 2002, p. 10).

Ao atribuir à linguagem um caráter dialógico no qual toda palavra remete a um “já dito” e os enunciados derivam e fazem derivar novos enunciados, Bakhtin atribui uma dupla função à linguagem, transformando a língua em algo vivo, dinâmico.

Nesse sentido, a palavra torna-se signo ideológico, pois reflete os diferentes contextos dos quais emerge através da interação verbal dos sujeitos sociais. A palavra é a revelação de um espaço no qual os valores fundamentais de uma dada sociedade se explicitam e se confrontam (Cardoso, 1999).

Ainda a respeito do caráter ideológico dos signos, Bakhtin aponta:

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. Nesse sentido, a realidade do signo é totalmente objetiva, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo. Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações, e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior. Este é um ponto de suma importância. No entanto, por mais elementar e evidente que ele possa parecer, o estudo das ideologias ainda não tirou todas as consequências que dele decorrem (Bakhtin, 2004, p. 33).

A superação da dicotomia saussuerana pelos estudos de Bakhtin inaugurou uma nova instância na linguagem: o discurso, ponto de articulação dos processos ideológicos e linguísticos. A linguagem, percebida como discurso, ultrapassa as fronteiras da língua como signo neutro ou como suporte do pensamento e aponta para os processos de interação e constituição dos sujeitos, uma vez que reflete e refrata as relações sociais carregadas de seus

sentidos subjetivos e ideológicos. O discurso é, pois, um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos e psíquicos, por meio de sujeitos interagindo em situações concretas.

Essa concepção passa a orientar um novo ensino de língua, baseado na interação dos sujeitos. Assim sendo, o ensino de Língua Portuguesa, enquanto interação verbal, passa a perceber o texto e o discurso como elementos fundamentais.

Na perspectiva da língua como atividade social, a linguagem deve ser percebida como um trabalho coletivo, como:

um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (Brasil, 1997, p. 17).

A língua torna-se o espaço das relações sociais em que falantes atuam como sujeitos produtores de discursos. Assim, produzir linguagem significa produzir discursos, significa dizer algo a alguém de determinada forma em determinado contexto histórico, fazer escolhas, ainda que inconscientes, organizadas em um determinado gênero específico para aquela ocasião.

Essa nova concepção de língua como atividade social vai influenciar significativamente a produção de documentos oficiais como os PCN na década de 1990 e orientar a avaliação de LDP através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que, a partir de 1996, estabelece critérios de avaliação dos LD distribuídos para as escolas públicas brasileiras.

A influência dessa nova concepção de ensino que percebe a língua como atividade social pode ser observada no trecho que se segue, extraído dos PCN de Língua Portuguesa: “O discurso possui um significado amplo: refere-se à atividade comunicativa que é realizada numa determinada situação, abrangendo tanto o conjunto de enunciados que lhe deu origem quanto as condições nas quais foi produzido” (Brasil, 1997, p. 18).

Essa citação confirma como os documentos oficiais se apropriaram da concepção de língua enquanto interação social e dos gêneros enquanto objetos de ensino. São esses documentos também que reorientaram o currículo das escolas brasileiras, bem como a avaliação do LD. Assim, podemos observar que as orientações expressas nos PCN contribuíram para que as escolas assumissem a concepção de língua enquanto atividade. Porém, as formas de se assumir tal concepção foram as mais diversas possíveis, devido a vários fatores, dentre eles

problemas relativos à formação de professores e à demora dos LDP em assumirem de fato tal concepção de língua.

A partir da concepção de língua como interação verbal, o discurso e o texto passam a ser considerados elementos fundamentais da interação em detrimento das frases soltas e isoladas.

No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, tomando a língua na percepção discursiva, os “gêneros discursivos”, segundo os PCN (Brasil, 1997), tornam-se “objetos de ensino” responsáveis pela articulação/progressão dos programas curriculares.

De acordo com Costa Val,

Não se pode mais pensar em certo e errado como valores absolutos, nem na fixidez ou na biunivocidade da relação entre significante (forma) e significado (conteúdo). Há de se considerar sempre, a relativa indeterminação dos subsistemas gramatical e semântico, a necessária determinação discursiva do sentido, a incompletude inerente à natureza do texto e a necessária ação do falante no processo de produção de sentido. Isso significa levar em conta, sempre, o trabalho linguístico do aluno enquanto sujeito da linguagem, o que deve definir maneiras diferentes de se conceber o objeto de ensino das aulas de Português, de se planejarem os cursos, de se optar por atividades e estratégias didáticas, de se definirem formas de avaliação e processos de aprendizagem (Costa Val, 1997, p. 17).

O ensino com base na perspectiva da língua concebida como interação verbal tende aos aspectos reflexivos (epilinguísticos) dos sujeitos-aprendizes em relação à movimentação de recursos lexicais e gramaticais e à construção composicional - concretizada em textos pertencentes a determinado(s) “gêneros discursivo(s)”. Considera-se ainda nessa perspectiva, o suporte, meio/época de circulação e de interlocução (contexto de produção) - veiculados ao processo de leitura, de construção e de reescrita textuais (mediado pelo professor).

Conforme Gatti Júnior (2004), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados pelo MEC e amplamente divulgados nas escolas brasileiras nos anos de 1997 e 1998 mantêm essa visão sobre o ensino de língua, deixando claro que é função da escola viabilizar o acesso do aluno ao mundo dos textos que circulam na sociedade e oportunizar que os alunos utilizem esses textos com eficácia.

De acordo com Bunzen,

Tanto os PCN quanto os critérios do PNLD se orientam para um currículo prescrito de língua materna que enfoque as práticas de uso da língua(gem) e de reflexão sobre os seus usos. Ambas as políticas públicas apostam no texto como unidade de ensino e nos gêneros como objeto de ensino (BUNZEN, 2009, p. 71).

Assim, as pesquisas acadêmicas influenciam os documentos oficiais e eles, por conseguinte, influenciam os LDP. Nesse sentido, os LDP que já tinham incorporado o texto como objeto de ensino da língua vão ampliar esse universo para a linguística textual, a sociolinguística, a psicolinguística, a pragmática e a análise do discurso (Mendes, 2005).

Podemos observar que o fato de os conhecimentos estarem difundidos e revozeados pela academia e inclusive assumidos pelas esferas oficiais não significa que eles sejam amplamente adotados nas salas de aula, mesmo porque os conhecimentos produzidos nas esferas acadêmicas passam por um processo de transformação e de didatização⁴ até chegarem aos alunos. Recorrendo mais uma vez a De Certeau (1980), os professores dispõem de táticas para lidarem com as estratégias elaboradas pelas instâncias oficiais.

Bunzen (2009), em pesquisa realizada sobre o uso do LDP em sala de aula, defende que os professores têm um projeto autoral próprio, diferente do projeto autoral dos autores do livro, ou seja, as propostas de ensino do LDP são transformadas pelos docentes na sala de aula, não são seguidas fielmente, mas são antes (re)lidas e reorganizadas pelos “novos” autores ou autores da aula⁵.

Assim também acontece com os conhecimentos produzidos nas esferas acadêmicas até chegarem à sala de aula. Na tentativa de compreender esse processo de mudança, de transformação, pelo qual passam as produções acadêmicas, discutimos a seguir a transposição didática e o processo de didatização. Nosso intuito é, a partir dessa discussão, buscar compreender como os LDP organizam o processo de transposição e a didatização da coesão textual.

A transposição didática e o processo de didatização

O termo transposição didática, segundo Chevallard (1991), foi empregado inicialmente por Verret (1975), em sua tese de doutoramento. Posteriormente, o próprio Chevallard desenvolveu o conceito de transposição ao analisar como os saberes matemáticos eram transpostos para a esfera escolar. O conceito de transposição didática faz parte de um modelo teórico proposto para a análise do sistema didático. De acordo com Chevallard,

⁴ O processo de didatização é responsável pela transformação dos conhecimentos acadêmicos, ou seja, pela entrada dos conhecimentos produzidos no âmbito acadêmico nas escolas.

⁵ Não consideraremos o projeto autoral do professor, pois não trataremos das formas de interação em sala de aula. Direccionamo-nos apenas para as atividades constantes nos LDP.

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar sofre a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que faz de um objeto de saber a ensinar um objeto de ensino é chamado de transposição didática⁶ (Chevallard, 1991, p. 39, tradução nossa).

De acordo com Mendes (2005), os saberes teóricos precisam ser transformados para entrar na sala de aula e não simplesmente resumidos ou simplificados. Para isso, esses saberes precisam ser transpostos, para uma versão didática. Para Chevallard:

A transformação de um conteúdo de saber em uma versão didática desse objeto de saber pode denominar-se mais apropriadamente transposição didática *stricto sensu*⁷. Porém o estudo científico deste processo de transposição conta com a análise dessa passagem, ou seja, a análise dessa transformação implica a compreensão de um esquema, a saber: objeto de saber → objeto de ensinar → objeto de ensino. A passagem do saber, através da constituição desses diferentes objetos, faz-se na transformação, na variação e, às vezes, na substituição⁷ (Chevallard, 1991, p. 47, tradução nossa)

Ainda de acordo com Chevallard (1991), a transposição didática acontece nos âmbitos internos e externos da escola. O externo é o espaço da passagem de um saber sábio a um saber ensinado. Já o interno diz respeito à forma como a escola se apropria desse saber e o transfere aos alunos, ou seja, compreende a passagem do saber ensinável em um saber efetivamente ensinado (AGRANIONI, 2001).

Além dos âmbitos externos e internos da transposição didática, Petitjean (2008), a partir da obra de Chevallard (1991), designa também os atores da transposição didática. De acordo com Petitjean, documentos oficiais, manuais escolares, professores e alunos são os atores que pensam e agem sobre os conteúdos a ensinar numa interação entre o sistema didático, o de ensino e o ambiente “social” da escola (PETITJEAN, 2008).

De acordo com o autor, os documentos oficiais são resultados das discussões de diferentes instâncias oficiais (Ministério da Educação, comissões, professores universitários) responsáveis pela organização de um “currículo formal”. Esses documentos podem ser

⁶ Um contenido de saber que há sido designado como saber a enseñar, sofre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El trabajo que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado La transposicion didactica.

⁷ La transformacion de un contenido de saber en una versão didactica de ese objeto de saber puede denominarse más apropiadamente “transposición didactica *strictu sensu*”. Pero el estudio científico Del proceso de transposicion, supone tener en cuenta La transposicion didática *sensu lato*, representada pelo esquema obeto de saber – objeto de enseñar – objeto de enseñanza en el que el primer eslabon marca el paso de lo implícito, de La practica a La teoria, de lo preconstruido a lo construído.

representados pelas diretrizes de ensino e, no caso brasileiro, pelos PCN e outros documentos similares.

Como intermediários entre o currículo formal e os documentos organizado pelas instâncias oficiais encontram-se os manuais escolares. Eles elaboram saberes a ensinar de acordo com os programas oficiais, em função das prescrições e “em função do editor que, por si mesmo, constrói e interpreta as expectativas dos professores” (PETITJEAN, 2008, p. 88).

No Brasil, o edital do PNLD⁸ orienta a produção de manuais escolares desde 1996. Através dessa política pública, o currículo oficial é transposto para o LDP. Vale ressaltarmos que, como defendido por Petitjean (2008), os LDP já reelaboram os saberes sábios e os recontextualizam a partir de seus autores e editores, tendo em vista os sujeitos a que vão atender: alunos e professores.

Quando chega aos professores, através do LDP, o currículo oficial prescrito já sofreu alterações pela transposição didática. Mas o professor é o ator que transforma os saberes sábios, advindos dos currículos oficiais e transpostos para o LDP em saberes ensinados. Acontece então a transposição interna. Nesse momento, temos a transformação de um currículo oficial em real, pois os professores, a partir dos saberes construídos ao longo de sua vida⁹ e pelas interações de sala de aula, vão transformando esses saberes sábios em ensinados, o oficial em real.

Considerado como o último ator do processo de didatização, segundo Petitjean (2008), cabe também ao aluno um processo de reelaboração. De acordo com o autor, é útil avaliar os efeitos da transposição didática operada a partir das análises dos saberes aprendidos pelos alunos e como eles mostram tais saberes nos seus textos, ou seja, é preciso analisar como os alunos se apropriam dos saberes sábios transformados em saberes ensinados. Isso é possível através da análise dos textos produzidos por eles, das atividades realizadas e da forma como verbalizam sobre o que lhes é ensinado (PETITJEAN, 2008).

Concluimos então que os saberes escolares, antes de serem objeto escolar, foram objeto científico e que esses saberes percorrem um caminho de reelaboração até chegar à sala de aula e, efetivamente, ao aluno. Recorrendo a Geraldi (1991), é preciso salientar que a “ciência não deseja apenas ser mapa, mas quer ser mapa útil” (GERALDI, 1991, p.75/76).

⁸ Embora PNLD existisse desde 1985, foi em 1996 que a aquisição de materiais didáticos adquiridos com verbas públicas para distribuição em território nacional passou a submeter-se a inscrição e critérios de avaliação definidos em um edital próprio.

⁹ Segundo Tardif (2005), os saberes da experiência são aqueles que são construídos pelos docentes a partir do exercício da prática profissional. Sobre esse assunto ver TARDIF, M; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.

Nesse caso, a reelaboração do saber científico para tornar-se saber a ser ensinado é um dos caminhos da ciência. Compreender esse saber científico e transformá-lo em saber “ensinável” é tarefa da escola.

É fato que novas discussões e novas concepções sobre o Ensino da Língua Portuguesa divulgadas pela academia através da produção de pesquisas têm pairado sobre o ambiente escolar. Conforme Bunzen,

Tanto os PCN quanto os critérios do PNL D se orientam para um currículo prescrito de língua materna que enfoquem práticas de usos da língua(gem) e de reflexão sobre os seus usos. Ambas as políticas públicas apostam no texto como unidade de ensino e nos gêneros como objeto de ensino. Desta forma, elas reafirmam tendências anteriores ao documento oficial e já conhecidas no cenário acadêmico, tais como o texto como objeto de ensino e/ou a diversidade textual e linguística como destaque para o ensino da língua materna (Bunzen, 2009, p. 72).

De acordo com o autor, os conhecimentos produzidos na esfera acadêmica balizam os documentos oficiais e, por conseguinte, as propostas curriculares e os livros didáticos. Nesse sentido, o LD assume um papel importante no processo de transposição e de didatização dos saberes, tendo em vista que, em muitas situações, o LDP prescreve inclusive a sequência dos conteúdos a serem estudados durante o ano letivo.

É necessário atentarmos para os conceitos de transposição didática e didatização, pois esses conceitos, mesmo tendo significações próximas, apresentam características específicas.

Transposição didática e didatização: conceitos próximos, mas diferentes

Os termos transposição didática e didatização são muitas vezes tratados como sinônimos. Porém, de acordo com Mendes (2005), a didatização é o “como” se faz a transposição didática, ou seja, o processo de didatização é a maneira de organizar os saberes de referência para que seja possível a compreensão do aluno. Assim, a didatização está relacionada com a organização dos exercícios e atividades, com a concretização de saberes de referência em saberes ensinados e aprendidos (MENDES, 2005).

Ainda de acordo com a autora,

no processo de didatização, está implicada ainda a questão da sistematização desses saberes. Tal sistematização não estaria necessariamente vinculada a uma ordem, “um passo a passo” ou ao relevo dado a esses saberes, mas sim a “uma organização do

todo” que componha cada objeto, de forma que os saberes referentes a esses objetos possam vir a ser apreendidos e aprendidos de fato, mas considerando a dinâmica de cada sujeito aprendiz (Mendes, 2005, p. 22).

Como vimos, muitos são os atores envolvidos no processo de transposição: documentos oficiais, manuais escolares, alunos, professores. Nossa discussão, a partir de agora, focalizará um desses atores: os manuais escolares ou livros didáticos.

É no processo de concretização da transposição didática, na didatização, que o LDP desempenha seu papel, tendo em vista que ele materializa os saberes e os consolida enquanto objetos a serem efetivamente ensinados. Nesse sentido, o LDP ocupa papel fundamental na cristalização de alguns saberes, bem como na inovação e transformação deles. Para Mendes (2005), a disciplina escolar, a transposição didática, a didatização e o livro didático se relacionam tão fortemente que poderíamos dizer: eles se constituem no “coração” do currículo.

Base Nacional Comum Curricular, ensino da Língua Portuguesa e a produção e distribuição de livros didáticos no contexto atual

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi promulgada em 2017, num contexto histórico marcado pela tensão política do *impeachment* da ex-presidenta Dilma Roussef. Porém, a discussão sobre sua criação data de 2014 e foi permeada por momentos tensos do início até a finalização do documento que hoje norteia as práticas curriculares no Brasil.

No que diz respeito a Língua Portuguesa, o texto introdutório da BNCC remonta ao já preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ou seja, mantém a concepção de ensino de língua enquanto interação verbal com fundamentos nas discussões de Bakhtin. Assim sendo, a concepção orientadora do currículo oficial não é recente, já se faz presente há, pelo menos, 20 anos.

Mas a grande questão que se coloca desde então é como garantir que estas concepções que consideram a língua como entidade viva carregada pelo conteúdo ideológico se materializem nas salas de aula e contribua para que os letramentos se desenvolvam?

A questão apontada aqui tem várias respostas que vão desde a formação de professores até uma reorganização cultural do papel da escola. Mas uma das respostas e que mais nos interessa neste texto diz respeito ao papel dos materiais didáticos em sala de aula, estes vistos como apoio importante ao trabalho do professor. Na organização da BNCC os

gêneros textuais aparecem com objetos de ensino que devem ser considerados no percurso escolar dos estudantes. Esta orientação está de acordo com a perspectiva de ensino de língua defendida no documento com bases em Bakhtin. Porém, como esboçado por Geraldi, a quantidade de gêneros obrigatórios indicados na BNCC, é “pretensiosa, como podemos observar nas palavras do autor:

Uma leitura mais vertical dos gêneros referidos em cada ano mostrará o quanto é pretensiosa a gama de textos que se pretende sejam trabalhados dentro dos cinco eixos previstos. Por exemplo: no 1º ano são citados 20 gêneros, no 6º ano são citados 26 e no 3º ano do ensino médio são citados 15. Considerando que as referências feitas num ano e não repetidas no ano seguinte não significa que elas não devam estar aí presentes, já que a progressão prevista se dá também no aprofundamento da reflexão sobre os recursos expressivos mobilizados além dos gêneros mais complexos que vão aparecendo no suceder dos anos de escolaridade, a proposta curricular parece não querer deixar nada de lado (Geraldi, 2015, p. 387).

A partir do exposto por Geraldi, observamos que a BNCC opta pela quantidade e não pela qualidade da discussão que poderia ser dada considerando o aprofundamento de gêneros específicos, sobretudo aqueles ligados à realidade sociocultural dos alunos. O excesso de gêneros obrigatórios previstos no currículo comum não permite espaço para os gêneros relacionados ao cotidiano dos estudantes e às suas formas próprias de comunicação. No modelo proposto pela Base, tudo indica que continuaríamos num ensino de língua que desconsidera as práticas cotidianas dos educandos e que contribui para que as práticas de letramento não sejam plenamente desenvolvidas. Ao enfatizarmos a necessidade do trabalho pedagógico com os gêneros que fazem parte da vivência dos discentes, não quer dizer que este mesmo trabalho estaria limitado a estes objetos de ensino. Concordamos com Geraldi que

O problema da introdução de novos gêneros discursivos alheios à realidade do estudante merece enfrentamento, pois a escola é um espaço de trabalho e como tal de ampliação dos horizontes de todos os estudantes. Assim, a fórmula uso-reflexão-uso não pode supor que somente os gêneros discursivos já conhecidos (usados) poderiam ser motivo de reflexão para o novo uso ser ampliado (Geraldi, 2015, p. 388)

Partir das práticas cotidianas quer dizer começar por elas não focar exclusivamente nelas. As formas de linguagem mais usuais dos nossos alunos são ponto de partida para a inserção de outras formas de comunicação, no sentido de ampliar a percepção sobre a língua e seus usos.

Como dissemos anteriormente, nos interessa neste texto as relações que a BNCC estabelece com os materiais didáticos. Como vimos, a BNCC orientará as avaliações sistêmicas em nosso país. Nesse sentido, os materiais didáticos produzidos a partir de sua promulgação devem ter como base as habilidades e competências descritas no documento.

Considerações finais

Para encerrar a trajetória que nos propusemos a percorrer na construção desse texto, achamos necessário fazer o caminho de volta, e retomarmos o objetivo que norteia a construção deste trabalho que é discutir sobre a Língua Portuguesa, sua consolidação como idioma nacional e posteriormente a respeito do seu processo de disciplinarização. Buscamos, muito mais do que dar respostas às questões que propusemos, suscitar outras questões, em especial sobre as investigações sobre a relação entre o LDP e os novos objetos de ensino.

Buscamos, ao reconstruir a trajetória do Ensino de Língua Portuguesa, tentar compreender qual é o seu objetivo principal, tendo em vista que, se os falantes naturais já compreendem a língua, já a dominam, por que ensiná-la? O que podemos concluir é que talvez não seja tarefa da escola ensinar a Língua Portuguesa aos brasileiros, pois esse já é um conhecimento que eles detêm. É objetivo da escola e por conseguinte do ensino de língua, contribuir para que os falantes naturais do Português não apenas dominem a língua, mas que o façam de forma eficiente e reflexiva, consciente de suas nuances, usos e transformações. É função da escola fazer com que os educandos possam fazer da língua um instrumento de participação social efetivo. E, após, viajar pela história, percebemos que, gradativamente, a escola vai assumindo seu papel de, não só ensinar a língua, mas o de propor uma reflexão sobre o seu uso, assim como preconizado nos documentos oficiais editados a partir dos anos 1990, como os PCN e a BNCC.

Nos dedicamos ainda a compreender o processo de transposição didática e observarmos que para isso, é preciso compreender as relações entre a produção acadêmica e as suas relações com o ensino. Assim, ao entrelaçarmos os fios dessas relações entre os saberes da academia e sua transposição para as salas de aula, percebemos que o ensino de língua adquiriu a roupagem atual devido às interlocuções entre pesquisa e ensino. Esse diálogo só foi possível porque ambos passaram a olhar-se como formas complementares, e não como formas autônomas. Aprofundar a relação

entre pesquisa e ensino ou entre universidade e escola é o passo mais importante que podemos dar enquanto professores e pesquisadores. Compreender como docentes das redes públicas e privadas se apropriam dos objetos de ensino e como os educandos constroem e reconstróem estes objetos poderá fazer com que os materiais didáticos contemplem cada vez mais as necessidades daqueles que fazem uso direto deste material. Uma política pública só é eficiente se ela resolve o problema público iminente. Neste caso, os programas de materiais didáticos só serão plenamente eficientes quando considerarem na sua produção as discussões que emergem das salas de aula, ouvindo docentes, discentes e pesquisadores para assim aprofundar as reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa.

Referências

- ANGELO, Graziela Lucci de. **Revisitando o ensino tradicional de Língua Portuguesa**. 2005. 50 f. Tese (doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2005.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus A. T.; RANZI, Serlei M. F. (Orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à análise do discurso**. 8. ed. São Paulo: Ed. Da UNICAMP 2002
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**: Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BUNZEN, Clécio. **Dinâmicas discursivas nas aulas de português: os usos do livro didático e os projetos didáticos autorais**. Tese (doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2009.
- CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. 1. Petrópolis: Vozes, 2005.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, p. 177-229, v. 2, 1990.
- CHEVALLARD, Ives. **La transposicion didactica: del saber sábio al saber enseñado**. Aique, 1991.
- COSTA VAL, Maria da Graça Ferreira. **Entre a oralidade e a escrita: o desenvolvimento da representação de discurso narrativo escrito em crianças em fase de alfabetização**. Tese (doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte, 1996.
- COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991/1997.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1980/2005.

GATTI JÚNIOR, Décio; VENTURI, Ioná Guimarães. A construção histórica da disciplina escolar Língua Portuguesa no Brasil. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, p. 65-76, n. 3, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MENDES, Adelma Nunes Barros. **A linguagem oral nos LD de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental - 3º e 4º ciclos**: algumas reflexões. Tese (doutorado em Língua Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

PETITJEAN, André. Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino de francês. Tradução de Ana Paula Guedes e Zélia Anita Viviani. **Fórum Linguístico**, Forianópolis, v. 5, n. 2, p. 83-116, jul./dez. 2008.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. Livros e leitura na escola brasileira no século XX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. 3. Petrópolis: Vozes, 2005.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. **O espelho da nação**: a antologia nacional e o ensino de português e literatura. Tese (doutorado em Teoria Literária) - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2000.

RAZZINI, Marcia P. G. A antologia nacional e a ascensão do português no currículo da escola secundária brasileira. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED-ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Poços de Caldas. **Novo governo, novas políticas?** O papel histórico da ANPED na produção de políticas educacionais. Manaus: Microservice Tecnologia Digital, 2003. 1 CD-Rom.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. Tradução de A. Chelini; J.P.Paes e I.Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, Demerval. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In: SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A; SEPE, 1999.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa. **Língua Portuguesa, história, perspectivas, ensino**. São Paulo: EDUC, 1998.

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

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

SOARES, Magda. **Português na escola**: história de uma disciplina curricular. Revista de Educação da AEC, cidade de publicação, n. 101, p. 9-26, out./dez. 1996.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

The teaching of Portuguese Language in Brazil and its relationship with the Portuguese Language Textbook (LDP)

Abstract: The mastery of any language and, in our case, the mastery of the Portuguese language is directly related to our communicative capacity and, consequently, to our participation in society. However, the fact that we master the language in our everyday relationships does not exempt the school from teaching it. But, from this statement, a question arises: why teach Portuguese to Brazilians who have this language as their official language? The answer is simple: it is up to the school to expand the literacy possibilities of citizens, especially those who have little contact with printed materials and media in general.

Keywords: Teachin; portuguese language; portuguese language textbook.

Recebido: 17 agosto 2023

Aprovado: 24 agosto 2023