

LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA NO CONTEXTO BRASILEIRO (1970-1990)

Ronaldo Batista

ronaldo.obatista@gmail.com

Universidade Mackenzie (Brasil)

Resumo: Este artigo apresenta uma análise sobre a influência de teorias e métodos da ciência da linguagem da segunda metade do século XX, em livros didáticos de ensino de língua portuguesa para a educação básica. A perspectiva analítica é a da historiografia da linguística, com ênfase no conceito de *camadas*, que localiza os textos em um contexto social e histórico, ao mesmo tempo em que analisa seus conteúdos internos (o que os autores apresentam como conteúdo de ensino). O material de análise é composto por três livros didáticos produzidos para uso no Brasil nos anos 1970, 1980, 1990. Nesse período, a linguística foi a principal diretriz a definir os rumos do ensino de língua materializados nos livros didáticos, entendidos em sua função pedagógica e social.

Palavras-chave: historiografia da linguística, ensino de línguas, livros didáticos

Abstract: This paper presents an analysis of the influence of theories and methods of the science of language of the second half of the twentieth century in Portuguese language textbooks for basic education. The analytical perspective is that of the historiography of linguistics, with emphasis on the concept of layers, which locates the texts in a social and historical context while analyzing their internal contents (what the authors present as teaching content). The material of analysis is composed of three textbooks produced for use in Brazil in the 1970s, 1980s, 1990s. In this period, linguistics was the main guideline to define the directions of language teaching materialized in the textbooks, understood in its pedagogical and social function.

Keywords: historiography of linguistics, language teaching, textbooks

Introdução

A história pode ser revista em termos de problemas que permitem interpretar movimentos complexos da dinâmica de fatos localizados temporalmente, em uma circunscrição social, em sentido contrário a uma visão de historiografia como descrição e crônica. Uma problematização, nessa perspectiva, direciona este texto:

de que modo a linguística (entendida como a disciplina e o campo de pesquisa que se institucionalizou no Brasil em 1962) se fez presente como influência no ensino de língua portuguesa no século XX no contexto educacional brasileiro?

Implantada oficialmente em 1962¹ por meio de decreto oficial do poder público, a linguística no Brasil se configurou em termos de movimentos de unificação e diversificação teórica e metodológica (cf. Altman 1998). Tal aspecto resultou ora em produtivos diálogos na formação de professores, ora em equivocadas relações entre a linguística e o ensino de língua, com adaptações empobrecedoras de conceitos e métodos científicos para os currículos da educação básica.

O objetivo deste texto é mapear modos da presença da linguística em livros didáticos de língua portuguesa das décadas de 1970, 1980, 1990: a) da década de 1970, *Encontro com a linguagem*, de Elisabeth (Beth) Brait, José Aguiar Negrini e Nina Rosa Lourenço; b) da década de 1980, *Português oral e escrito*, de Dino Preti; c) da década de 1990, *Leitura do mundo*, de Lúcia Teixeira e Norma Discini.

A seleção levou em conta livros que foram escritos por autores com formação em linguística e atuação na área como professores e pesquisadores. Já o recorte temporal, seleção do historiógrafo, define um período no qual se configuraram modificações em diretrizes oficiais brasileiras que nortearam a prática docente em língua portuguesa e a produção de material didático. Nesse contexto político e educacional, entrou em evidência a linguística como uma das bases teóricas fundamentais de documentos oficiais como a *Lei de Diretrizes e Bases* (a de 1971 e a de 1996) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (de 1998).

Ao colocar como objeto de análise três livros didáticos (considerados representativos da direção dada ao ensino de língua no recorte temporal apontado) como exemplares de três décadas, entende-se que se elabora, também, parte de uma história do ensino de língua portuguesa no Brasil², que deverá posteriormente ser considerada em diálogo com outras historiografias que selecionem diferentes objetos de análise.

Ancorada no campo da historiografia da linguística, a interpretação das formas de presença histórica de um livro didático na história da educação de uma tradição

1 - A data 1962 é um marco temporal e como tal é uma escolha do historiógrafo. A rigor há iniciativas de ensino de linguística desde as décadas de 1930-1950, com a atuação de nomes como Joaquim Mattoso Camara Jr. (1904-1970), Izidoro Blikstein (n. 1938), Aryon Dall'Igna Rodrigues (1925-2014) (cf. Altman 1998). Também cabe a observação: “No Brasil, por exemplo, a Linguística se institucionalizou como disciplina autônoma nos cursos de Letras por um decreto federal em 1962, o que não quer dizer que não tenha havido nada antes que não pudesse ser chamado de Linguística, ou que não valesse a pena ser estudado porque se desenvolveu em outros ambientes intelectuais, sob o guarda-chuva de disciplinas de designação diferente” (Altman 2021: 246).

2 - Como afirmam Batista e Bastos (2019), esse procedimento possibilita a apreensão de momentos da história da educação do ensino de língua em uma tradição nacional: “O historiógrafo que analisa práticas de ensino de língua, e a produção de material didático e as políticas educacionais relacionadas a essas práticas (assim como as relações entre os diferentes agentes envolvidos nesse processo), procura contextualizar a dimensão pedagógica que envolve a língua, seu uso e transmissão em contextos históricos específicos, circunscritos a esferas ideológicas” (Batista; Bastos 2019: 58).

nacional considera como aspectos a serem investigados: a) a obra em seu contexto de produção e circulação; b) o processo de institucionalização de um conjunto de conhecimentos; c) as práticas de análise linguística que configuram modos de ensino da língua.

O material de análise será circunscrito a um espaço social e a uma dimensão histórica que lhe permitiram sua produção e circulação em uma esfera de saberes que o validou, da mesma forma, como veiculador de um tipo de conhecimento que alcançou seu capital simbólico em sua época, no sentido destacado por Bourdieu (2004). Desse modo é que se pode falar que o livro didático é um reflexo material de seu tempo histórico³.

O método contempla a observação do material em quatro dimensões analíticas, denominadas de *camadas* por Swiggers (2020). Ao historiógrafo cabe analisar e interpretar: (i) uma *camada contextual e institucional*, na qual os livros se inserem como produto de uma época histórica específica (afetada, por exemplo, por políticas públicas, práticas e formação docente, contexto histórico educacional); (ii) uma *camada teórica* e uma *camada técnica*, nas quais, respectivamente, são observados os fundamentos teóricos subjacentes a um livro didático e quais são as práticas de transmissão desse conhecimento teórico; (iii) uma *camada documental*, na qual se delimita o tipo de material linguístico tratado pelos autores dos livros⁴.

1 - O livro didático: esferas de atuação e de influência

O gênero livro didático⁵ apresenta particularidades, sobretudo porque ele é uma forma de ação social elaborada por uma cultura específica, tendo em vista a comunicação e a interação entre indivíduos com propósitos delimitados, direcionadores do contato entre gênero e seus usuários.

3 - “[A]s práticas de ensino e a produção de material didático [...] quando historicamente localizadas interessam à H[istoriografia da] L[inguística], que, nesse sentido, preocupa-se não apenas com produtos encerrados em si mesmos, mas coloca em perspectiva analítica uma dinâmica de produção de objetos como gramáticas, dicionários, materiais utilizados no processo de ensino, diretrizes públicas entre outros elementos relacionados a esse universo educacional.” (Batista; Bastos 2020: 54)

4 - O modelo em *camadas* não deve ser interpretado como camadas que apenas se superpõem em relação hierárquica, mas sim em perspectiva dinâmica em que movimentos em uma camada não implicam necessariamente movimentos em outras camadas: “o modelo multicamadas deve ser lido numa perspectiva tridimensional, como filas de blocos de tijolos uns atrás dos outros; filas que contêm princípios teóricos e técnicos concorrentes e que se baseiam em moldes contextuais e institucionais divergentes. Nosso objetivo final deve ser obter uma compreensão melhor e mais precisa do que aconteceu, como aconteceu e por que algo não aconteceu (em um determinado momento) na história do estudo da linguagem” (Swiggers 2020: 122).

5 - A definição de livro didático como gênero é problemática, pois o livro contém diferentes gêneros, como texto explicativo, exercícios, tabelas, gravuras, índices, instruções, sumários etc. No entanto, assume-se aqui essa classificação para que se possa perceber, essencialmente, que o livro didático exerce uma função específica em um processo comunicativo caracterizado. Mesmo que os usuários do livro não tenham essa consciência, por afirmações e negações de saberes, estabelecidos por meio das escolhas do que cada livro aborda e contém, revelando influências e formas de continuidade ou ruptura com conjuntos específicos de conhecimentos sobre a linguagem.

Parte de um domínio discursivo mais amplo, o instrucional (Marcuschi 2008: 194), do campo científico e educacional, os livros didáticos resultam do trabalho de instituições específicas e veiculam formações discursivas que delineiam formas de saber que cada autor dos livros (ou grupo de autores) assumiu como válidas em um momento histórico.

O livro didático elabora e difunde uma imagem ideal do conhecimento que divulga. Projeta-se para os usuários e seus autores uma visão universal, integral e praticamente inquestionável para os textos produzidos que, por ser objeto do processo pedagógico, criam um espaço atemporal⁶.

Nas próximas seções, tendo em vista os aspectos já apontados, observa-se de que forma três livros didáticos brasileiros de língua portuguesa atuaram, em suas respectivas épocas, como forma de transmissão de conhecimentos advindos da linguística. Nesse sentido, observa-se como certos conteúdos foram privilegiados para figurar nos livros que autorizaram, pelo seu uso, práticas de ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas décadas de 1970, 1980 e 1990.

2 - Ensinar língua portuguesa na década de 1970

Encontro com a linguagem foi publicado por Elisabeth (Beth) Brait, José Aguiar Negrini e Nina Rosa Lourenço, em 1977, pela Editora Atual. O livro seguia diretrizes da Lei nº 5692/71, em que o ensino da língua portuguesa como componente curricular é denominado Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, cuja diretriz pública formuladora do currículo aponta para:

O cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes (comunicação) e a manifestação harmônica de sua personalidade nos aspectos físico, psíquico e espiritual (expressão), sem deixar de ressaltar a importância da língua portuguesa como expressão da cultura brasileira. (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação* no. 5.692/71)

A elaboração didática e a circulação desse livro numa esfera social articulavam-se a novas situações sociais e políticas iniciadas nos anos 1960 e que deram um novo posicionamento para o ensino de linguagem frente a alunos pertencentes às classes sociais desfavorecidas. Como indica o texto da lei, acima, a diretriz pública é clara ao articular o ensino de língua ao desenvolvimento das capacidades de comunicação e expressão, marcando, desse modo, o aspecto funcional da língua como fator de inserção na sociedade.

6 - Nessa dimensão projetada discursivamente não se manifestam explicitamente formulações e reformulações pelas quais o conhecimento passa. Indefinições, rupturas, discussões e revisões de temas de uma área não fazem parte, pelo menos na visão tradicional, do discurso do livro didático, que provoca um apagamento das controvérsias históricas e funciona como discurso homogêneo (cf. Orlandi 2006: 22).

A intervenção militar instaurada no Brasil em 1964 afetou não só o ensino de língua portuguesa, como também todas as demais disciplinas curriculares nos anos 1970. Nesse novo contexto, cuja esteira teórico-metodológica estava baseada na teoria da comunicação, os objetivos do ensino de português nas escolas brasileiras eram pragmáticos e utilitários (cf. Soares 1998).

O desejo era, portanto, desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos dos alunos como emissores e receptores de mensagens, por meio da utilização e compreensão de códigos diversos, tanto verbais quanto não verbais. Já não se trata mais de apenas levar para a sala de aula o conhecimento do sistema linguístico. Destacava-se na época o desenvolvimento de habilidades de compreensão e expressão de mensagens em relação ao uso da língua.

Em termos de filiação intelectual, os avanços da teoria da literatura e da linguística nos anos 1970 influenciaram o ensino de língua e de literatura nas aulas de português, momento em que esses campos do conhecimento no Brasil estavam fortemente influenciados pelo paradigma estruturalista e pelas novas teorias da comunicação. Era, de fato, essa teoria da comunicação o melhor alicerce teórico, na época, para o cumprimento de diretrizes oficiais que determinavam o caráter utilitarista da linguagem.

Explicações didáticas dos autores corroboravam a concepção de língua em voga nos anos 1970, na qual a linguagem era vista como instrumento de comunicação (a destacar o caráter pragmático do ensino de língua):

diante da necessidade de comunicar o real; um mesmo objeto pode ser comunicado de maneiras diferentes; [...] demonstram que o emissor não fez mais do que testar o canal, tentando manter o contato, promover a comunicação [...]; diariamente elaboramos mensagens com a finalidade única de iniciar ou manter o contato (Brait; Negrini; Lourenço 1977: 77).

A linguística que se havia estabelecido no Brasil uma década antes (a despeito de empreendimentos anteriores no ensino da ciência da linguagem em universidades e faculdades brasileiras) estava presente no livro, que colocava diante dos alunos versões mais palatáveis dos fundamentos teóricos da ciência da linguagem, que desfrutava ainda do prestígio adquirido na década de 1960.

A concepção estrutural de gramática em relação com a concepção saussuriana de sistema estava presente no livro:

A linguagem [...] consiste na possibilidade de selecionar elementos e combiná-los segundo regras. [...] é universal, podendo ser comparada a um jogo. A capacidade de jogar também repousa na possibilidade de selecionar elementos e combiná-los (Brait; Negrini; Lourenço 1977: 57).

No fragmento citado, três aspectos oriundos da concepção estrutural com base nas ideias de Saussure podem ser apreendidos como fundamento teórico

a alicerçar a transmissão didática: (i) a existência de um conjunto de elementos; (ii) o fato de que cada elemento só ganha seu valor se estiver em oposição a outro, organizando-se em um todo, que, por sua vez, tem prioridade em relação às partes que os contêm; (iii) a existência de um conjunto de regras que tem o objetivo de comandar a combinação dos elementos com vistas à formação de unidades maiores.

Revelando a filiação intelectual e a presença de influências assumidas como tais, a presença da ciência da linguagem se fazia notar tanto pelas referências a linguistas que ajudaram, cada um a seu modo, a construir as bases da linguística enquanto campo científico - André Martinet (1908-1999), Louis Hjelmslev (1899-1965), Algirdas Julien Greimas (1917-1992) - quanto a obras que foram expressivas na difusão da linguística de base saussuriana, tais como: *Elementos de Linguística Geral* (de Martinet, 1960), *Prolegômenos a uma teoria da linguagem* (de Hjelmslev, 1953) e *Semântica estrutural* (de Greimas, 1966).

Encontram-se em meio a esses linguistas, autores da literatura brasileira, como João Cabral de Melo Neto (1920-1990), Carlos Drummond de Andrade (1902-1987), Manuel Bandeira (1886-1968), João Guimarães Rosa (1908-1967), Cecília Meireles (1901-1964), Décio Pignatari (1927-2012), Millôr Fernandes (1923-2012), entre outros. Deduz-se da seleção desses autores a perspectiva de ensino de língua ainda tradicional, vigente, sobretudo, no ensino de língua, de que a literatura é o lugar por excelência *da* língua e *sobre* a língua.

Dessa maneira, é constante em *Encontro com a linguagem 2º grau* a presença de textos literários nas duas seções destinadas ao ensino da língua portuguesa. Essa organização estrutural dos conteúdos do livro permite depreender que a convocação da literatura em sala de aula auxiliava, por um lado, a reunir um corpo de obras altamente legitimadas e, por outro lado, estabelecer um *corpus* linguístico autorizado, que definia e descrevia a língua literária e cedia, então, os melhores modelos para o uso da língua, além de servir de suporte para a reflexão linguística.

A linguística, nesse sentido, ainda convivia lado a lado com a prescrição de base gramatical e estilística, ainda que a posição científica insistisse numa oposição a essa forma de compreender uma língua e seu funcionamento.

O livro em seu conjunto, a despeito da presença de novas orientações dos estudos linguísticos, mantinha relação com perspectivas tradicionais de ensino de língua, para as quais a linguagem era, fundamentalmente, expressão do pensamento ou instrumento de comunicação. Segundo essas teorias, se presumia a existência de regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem, tendo em vista o exercício comunicativo. Essas regras se constituíam nas normas gramaticais do “bem” falar e do “bem” escrever, daí a importância da literatura encontrada na obra como *corpus* de consulta para que os alunos pudessem se tornar usuários de “prestígio”. Essa relação era confirmada pelos autores nas observações e recomendações aos professores, na

primeira página da obra: “ainda que pensamento e linguagem não se confundam, é inegável o papel da linguagem como suporte do pensamento” (Brait; Negrini; Lourenço 1977: 1).

Voltando novamente o olhar a *Encontro com a linguagem 2º grau*, além de observarmos a presença minimizada dos estudos gramaticais, reflexo da diretriz pública de formar usuários da língua proficientes, uma outra novidade era a inserção de outros textos – informativos, jornalísticos, publicitários - que não aqueles escolhidos por critérios exclusivamente literários. Reforçavam-se, nessas escolhas, a partir de então, critérios de intensidade de presença nos textos em práticas sociais de comunicação.

As atividades, além de explorar alguns recursos de interpretação do texto não-verbal, também levavam o aluno a uma reflexão sobre as características linguísticas e discursivas desses textos, comparando-os com os lidos na unidade anterior, todos literários: “existem diferenças entre os textos lidos até aqui e os anúncios dessa unidade. Estas diferenças residem na relação autor-leitor-texto” (Brait; Negrini; Lourenço 1977: 28).

São as primeiras manifestações, se assim se pode afirmar, do trabalho com a concepção interacional dialógica da língua, em que os sujeitos não só constroem de maneira ativa seus textos, como são construídos por eles. Uma peça publicitária em preto e branco (Brait; Negrini; Lourenço 1977: 29) convidava os alunos a refletir sobre o consumidor em potencial que existe em cada leitor, além de relacionar seus elementos linguísticos (títulos, emprego do vocabulário, uso do imperativo, expressões familiares) à qualidade do produto em questão.

Ainda de maneira tímida, começava-se a delinear na obra, por meio das atividades didáticas sobre gêneros discursivos diversos (sem que essa denominação fosse adotado no livro), a ideia de que o sentido do texto era construído na interação texto-sujeito e não preexiste a essa relação, e que a leitura era, então, uma atividade interativa complexa de produção de sentidos, que não apenas se baseava nas informações linguísticas presentes na superfície textual, mas também nos saberes que circulavam no interior do evento comunicativo.

Já em relação ao binômio linguagem-cultura, o livro didático no volume 1 (do então 1º. ano do 2º. Grau, na organização da estrutura escolar brasileira)⁷ sugeria uma reflexão, por meio de um texto escrito por um antropólogo, para a importância do papel da linguagem na cultura de um povo. Inicialmente, o objetivo maior era atentar o aluno para o fato de que a linguagem responde a uma necessidade

7 - O Ensino Básico em Portugal se divide em três ciclos: 1º. (1º., 2º. 3º. e 4º. anos), 2º. (5º. e 6º. anos) e 3º. (7º., 8º., 9º. anos). Há o Ensino Secundário se divide em 10º., 11º. e 12º. anos. Para efeitos de comparação e contextualização das considerações neste texto: a) o Ensino Fundamental II ou antigo 1º. grau brasileiro (com a subdivisão: do 6º. ao 9º. ano) corresponde ao Ensino Básico português dos 2º. e 3º. ciclos; b) o Ensino Secundário corresponde ao Ensino Médio ou antigo 2º. grau brasileiro (com a subdivisão: do 1º. ao 3º. ano).

natural da espécie humana, a de comunicar-se. Reforçava-se a questão de que a linguagem verbal, diferentemente dos atos de comer, dormir, respirar etc., não se manifestava de maneira natural e devia, portanto, ser aprendida, sob a forma de uma língua, a fim de se manifestar por meio de atos de fala.

Essa reflexão de base linguística dava passagem, ainda no volume 1, a um momento posterior em que se discutiam as diferenças entre a linguagem humana e a linguagem animal, outro assunto frequentemente abordado em manuais de linguística a partir do clássico texto do linguista francês Emile Benveniste (1902-1976) “Comunicação animal e linguagem humana” (original francês de 1952). Por meio da corriqueira comparação entre homens e macacos, *Encontro com a linguagem 2º grau volume 1* (1977: 49-51) propunha como exercícios discussões a respeito das consequências sociais da não aquisição da linguagem, do retrocesso das sociedades humanas se desprovidas de linguagem e, ainda, o que chamava bastante a atenção, desenvolvia uma explicação teórica sobre o aparelho fonador do ser humano, uma descrição dos órgãos e uma reflexão sobre a natureza da linguagem: “a necessidade de adaptação de órgãos para a produção da linguagem, a necessidade de vida social e a necessidade de aprendizagem intensiva comprovam que a linguagem não é inata” (Brait; Negrini; Lourenço 1977: 50, grifos no original).

Salientamos, por fim, que *Encontro com a linguagem 2º grau* era uma coleção didática que reproduzia, por meio de suas escolhas teórico-metodológicas, a concepção de linguagem vigente nos anos 1970, em que a língua era vista como conjunto de signos que se combinavam segundo regras e buscavam, então, transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. É natural, portanto, que encontremos em suas páginas o acesso a ciências, como a linguística, por exemplo, que elucidem o funcionamento da linguagem humana, descrevendo e explicando a estrutura e o uso das diferentes línguas, neste caso específico, da língua portuguesa.

3 - Ensinar língua portuguesa na década de 1980

É possível circunscrever o autor Dino Preti em uma configuração específica da história do ensino de língua portuguesa no Brasil, situado no contexto educacional da década de 1980. O livro que analisamos neste texto é uma edição nova, mais compacta em relação a uma série de livros publicados na segunda metade da década anterior: *Português oral e escrito*.

O título é indicativo das preocupações de Preti na época com novos direcionamentos que o ensino de língua deveria tomar, reflexo de suas pesquisas acadêmicas, que de forma pioneira colocaram no centro da discussão em cenário nacional a questão da língua falada e a estrutura do texto oral, contribuindo para o fortalecimento de uma linha de pesquisa na linguística brasileira.

Essa nova edição – caracterizada no título como *novas lições* – relacionava-se, pelo menos em tese, a novos movimentos e momentos das práticas

educativas, que experienciavam a inclusão social na educação, a modificação do papel do professor e dos conhecimentos que chegavam à escola por meio de alunos de diferentes camadas sociais (e inevitavelmente intelectuais). No entanto, em essência, o projeto editorial não se modificou substancialmente em relação a edições anteriores da década de 1970. O que se observa de modo mais destacado é a condensação da obra, atendendo, por exemplo, a novas orientações para livros didáticos não consumíveis que pudessem ser reaproveitados por diferentes alunos.

Nesse sentido, a diretriz adotada em *Português oral e escrito*, em circulação desde a década de 1970, não se alterou, pois se apresentava o ensino de língua a partir de leitura e interpretação de textos literários, a explanação de pontos tradicionais de gramática (sem modificação dos modos de percepção e transmissão de elementos estabelecidos pelo que se reconhece como gramática tradicional e sua presença no ensino de língua na educação básica), a introdução de breves reflexões sobre o uso da língua em sua modalidade oral (sem que com isso se entenda de fato um estudo do texto oral como se compreende após os estudos da modalidade falada que passaram a ter destaque a partir da década de 1980 no Brasil), a consideração da variação linguística (vista de forma mais tradicional, aliada ao ensino da norma culta).

O contexto de produção de *Português oral e escrito – novas lições* é resultado de cerca de uma década de implantação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* no. 5.692 (de 1971), que reformava o então modelo de ensino de 1º. e 2º. graus com vistas a atender “melhor aos interesses da retomada da expansão econômica iminente” (Romanelli 2008: 234). Essa lei buscava “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (trecho do art. 1º.).

Nesse panorama, a disciplina Língua Portuguesa no 1º. grau (equivalente ao atual Ensino Fundamental II no Brasil) fazia parte do que se entendia como “áreas de estudo”, que tinham por objetivo integrar, nas práticas de sala de aula, conteúdos afins de todas as áreas de estudo, que eram Língua Portuguesa, Estudos Sociais, Matemática e Ciências.

Soares (2004) aponta uma importante modificação entre ensinar português na década de 1970 e na década de 1980: de um ensino mais utilitarista dos anos 1970, voltado para a transmissão de habilidades comunicativas em diferentes textos, para um retorno ao que fora abandonado na década anterior:

Talvez por essa nova orientação [a do ensino dos anos 1970] fugir tanto à tradição do ensino de língua portuguesa no Brasil, talvez também em decorrência da severa crítica que sofreu, [...], talvez ainda pelos duvidosos resultados que ela trouxe para a aprendizagem da língua, a segunda metade dos anos 1980 viu serem eliminadas as denominações *comunicação e expressão* e *comunicação em língua portuguesa*,

e recuperada a denominação *português*, para a disciplina dos currículos de ensino fundamental e médio, através de medida do então Conselho Federal de Educação que, assim, respondeu a insistentes protestos da área educacional (Soares 2004: 170).

O ensino de português, no conjunto dessas transformações mencionadas, passava a dialogar com diferentes contribuições da linguística, que chegava ao ensino por meio de diferentes iniciativas (nem todas bem-sucedidas). Como reflexo dessas modificações, Preti, em seu livro, abordava de modo não extensivo alguns temas advindos dos estudos sobre variação linguística, com comentários sobre a adequação dos registros em situações comunicativas diferentes e com considerações a respeito das modalidades de uso da língua. No entanto, como apontamos, não se pode entender que essas referências ao uso da língua em sua complexidade comunicativa e social tenham de fato modificado modos tradicionais de transmissão de elementos da língua portuguesa em *Português oral e escrito: novas lições*.

Mesmo assim, Dino Preti parecia, pelo menos em intenção (assim se depreende de sua proposta didática), responder de modo satisfatório ao desejo de formação de um professor capaz de dar conta de um ensino de língua consciente de seu aspecto formador e de sua desejável integração com outros componentes curriculares. Com experiência em escolas de ensino fundamental e médio (na época 1º. e 2º. graus) e no ensino superior, no momento da publicação da coleção de livros – 5ª. a 8ª. séries (na nomenclatura da época⁸) –, Preti vinha se destacando em pesquisas que observavam a língua em seus contextos reais de uso, com forte orientação para a sociolinguística e o estudo da língua falada. Quatro anos antes da publicação da coleção *Português oral e escrito – novas lições*, em 1982, seu livro *Sociolinguística – os níveis da fala* atingia sua quarta edição.

Essa produção voltada para os estudos de variação linguística se viu refletida na maneira como Preti concebia um ensino de língua na educação básica. Ainda que de forma não extensiva, estavam presentes na sua coleção didática o início de uma preocupação com a abordagem das diferentes modalidades de uso da língua. Esse direcionamento encontrava-se explícito no título da obra, ao colocar em paralelo o oral e o escrito, mesmo que houvesse, na verdade, um desequilíbrio no tratamento das duas modalidades ao longo dos diferentes volumes da coleção didática.

Em sua configuração geral, *Português oral e escrito: novas lições* 6ª série (Preti 1986) estruturava-se em quatro unidades acompanhadas, como apêndice, de um “pequeno vocabulário de textos estudados” (p.173), e de uma “bibliografia sobre gramática” (p. 175). Cada unidade, por sua vez, estava subdividida em seções, intituladas “O texto”, “Outras atividades” e “Resumos gramaticais”.

A seção intitulada “O texto” oferecia ao aluno exemplos da literatura brasileira por meio do estudo de fragmentos de textos pertencentes a grandes autores do cânone literário brasileiro: Carlos Drummond de Andrade, Érico Veríssimo (1905-

1975), Fernando Sabino (1923-2004), Marques Rebelo (1907-1973), Rubem Braga (1913-1990), Jorge Amado (1912-2001), Mário Quintana (1906-1994), Luís Fernando Veríssimo, entre outros.

Essa escolha apurada de textos que traziam à sala de aula o contato com o texto literário era representativa das teorias tradicionais para o ensino de língua, em que a literatura era vista sob a forma de sua expressão estética. Uma visão tradicional do texto literário como apoio para o ensino de aspectos linguísticos do português deixava entrever que estávamos diante da exposição do “bem” falar e do “bem” escrever, daí a importância da literatura encontrada na obra como *corpus* de consulta para que o aluno pudesse se tornar um usuário de “prestígio”.

Embora elaborado em uma época em que vigorava, para o ensino de língua portuguesa, uma concepção de linguagem em que a língua era tida como instrumento de comunicação, um sistema de códigos que, combinados, obedeciam a determinadas regras, transmitindo uma mensagem de um emissor para um receptor, *Português oral e escrito: novas lições 6ª série* construía sua reflexão gramatical em caminho distinto, a partir da exploração da gramática normativa da língua que, em perspectiva prescritiva, impunha um conjunto de regras a ser seguido, e em perspectiva descritiva, identificava as partes que compunham um todo, com suas respectivas funções.

O discurso gramatical proposto na seção “Resumos Gramaticais” prezava pela gramática da frase, visto que não ultrapassava seus limites. Dessa forma, todas as definições dos tópicos gramaticais propostos para o aprendizado da língua portuguesa seguiam um método em que exemplos retirados do texto literário serviam como ponto de partida de cada unidade. Observava-se a regra para, logo em seguida, aplicá-la em exercícios estruturais que tinham por objetivo avaliar o conhecimento do aluno sobre o conteúdo explicitado.

Chegava-se, por fim, à seção denominada “Outras atividades” que, em seu conjunto de conhecimentos, adotava ainda a proposta de Lei 5.692, que determinava a troca de nomenclatura da disciplina Língua Portuguesa para Comunicação e Expressão. Dessa forma, em todas as unidades da obra, havia na seção referida uma subseção destinada a exercícios de comunicação e expressão, além de uma subseção denominada “leitura orientada”, e de uma terceira chamada de “criatividade e redação”.

Dessa forma, vê-se em *Português oral e escrito: novas lições 6ª série* o início de uma mudança de perspectiva de trabalho com a língua, embrião de uma nova concepção de linguagem que se instauraria no ensino pelas próximas décadas. Nova concepção que via a língua como enunciação e não apenas como comunicação, e que incluía as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que era utilizada, com as condições sociais e históricas dessa utilização. Nesse contexto, a sociolinguística desempenhava um papel primordial, pois ela fazia aparecer, em sala de aula, diferenças dialetais, variedades linguísticas que podiam e deviam conviver ao lado da variedade “padrão” da língua.

4 - Ensinar língua portuguesa na década de 1990

A década de 1990 sofreu diretamente o impacto da influência da linguística nos modos de ensino de língua portuguesa. Diálogo que já vinha sendo ensaiado desde a década de 1970, com a presença das teorias da comunicação em manuais didáticos, a linguística estava presente a cada linha das diretrizes de ensino de língua definidas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, elaborados ao longo dos anos 1990, sendo publicados nos últimos anos da década.

Essa confluência linguística e ensino de língua portuguesa privilegiou a consideração da variação linguística na sala de aula e alçou ao posto principal dos conteúdos programáticos da área o conceito de gêneros do discurso. A presença de Mikhail Bakhtin (1895-1975) no ensino se tornou algo marcante nesse período da história do ensino de língua, modificando – pela orientação em muitos manuais didáticos que fez ponte com as teorias de texto e discurso – modos de ensino de leitura e produção escrita. Também se destaca a abertura para a oralidade com os estudos da análise da conversação e para uma modificação radical – pelo menos enquanto proposta – no ensino de gramática, sob influência das teorias funcionalistas principalmente. Soares (2004) ainda pontua a influência dos estudos em história, sociologia e antropologia da leitura e escrita como vetor de alteração nas concepções de texto e seus processos de produção e circulação social. A avaliação de Magda Soares indica caminhos para que a história reveja essa fértil década de 1990 com seus diálogos com a linguística:

Talvez sejam essas contribuições de tão numerosas e variadas ciências ao ensino da língua materna que estejam configurando a disciplina português na escola brasileira de hoje; embora ainda não tenhamos suficiente perspectiva histórica para analisar e avaliar período tão recente – os recém-transcorridos anos 1980 e anos 1990 – provavelmente o futuro verá este atual momento da disciplina como um momento de mudança de paradigmas, provocada pela influência de conhecimentos desenvolvidos nas ciências linguísticas, na sociologia, particularmente a sociologia da leitura e da escrita, na história da leitura e da escrita, na antropologia da leitura e da escrita; cabe à área de ensino da língua materna realizar a articulação e síntese das contribuições dessas diferentes áreas (Soares 2004: 174).

O livro didático de Norma Discini e Lúcia Teixeira – *Leitura do mundo* – é produto histórico desse tempo de férteis confluências, mesmo que muitas vezes idealizadas e distantes da sala de aula, uma vez que pressupõem formação de excelência dos docentes em um país que enfrenta cotidianos e crescentes problemas nos cursos de licenciatura (que vão do desprestígio até a falta de condições mínimas de ensino e pesquisa). Isto é, em contraponto a uma busca por novos modos de ensino de língua há questões sociais que impactam diretamente na formação precária de docentes e na atuação destes em sala de aula.

O diálogo com a linguística e a semiótica narrativa e discursiva é destaque em *Leitura do mundo*, inclusive com um projeto teórico não muito difundido quando se trata de ensino de língua: a semiótica discursiva proposta por Algirdas Julius Greimas (1971-1992) no final dos anos 1960 e com diferentes reelaborações nas décadas seguintes.

Leitura do mundo, escrito em seguida à publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, no final da década de 1990, descortina um panorama em que pesquisas linguísticas voltavam-se, principalmente, ao estudo do texto e ao uso de gêneros discursivos/textuais como ferramentas semióticas para atividades de leitura e produção textual em aulas de língua portuguesa. É nítida, na obra, a preocupação em operacionalizar o aprendizado da língua materna como forma de criação de sentidos, partindo da concepção de que o conhecimento é construído pela articulação de redes de significação.

Em sua configuração geral, *Leitura do mundo* é uma coleção de livros didáticos organizada em quatro volumes para alunos de 5^a a 8^a série. Nosso olhar volta-se preferencialmente à edição relativa à 5^a série, uma vez que esse volume é representativo da coleção em sua integralidade, elaborada em torno do quadro teórico-metodológico da semiótica discursiva em sua grande parte.

Nas questões gramaticais, apesar dos aportes inovadores da linguística e da semiótica, há ainda o apoio na tradição das classes de palavras e estruturas frasais vistas em ponto de vista estrutural. Ainda que esse apoio viesse tratado discursivamente em formas textuais que pretendiam modernizar esse tópico do ensino. No entanto, mesmo com a intenção explicitamente manifestada no manual do professor de ir além de uma visão estrutural da gramática e do léxico, as autoras conseguiram avançar muito pouco no distanciamento do tratamento gramatical e lexical tradicional.

As autoras são pesquisadoras reconhecidas na área dos estudos em semiótica na linha greimasiana, denominada de semiótica narrativa e discursiva. Essa delimitação de atuação em produção acadêmica e docência norteia a elaboração do livro didático, escrito a partir de pressupostos teóricos dessa vertente teórica. O espaço de atuação em pesquisa e docência das autoras é aquele do ensino universitário. Ainda que elas tenham tido longa experiência com a educação básica (nos Ensinos Fundamental II e Médio) foi de fato a experiência na docência em cursos de Letras, e na formação docente que a esses cursos cabe, que norteou a elaboração do material didático.

Observe-se, por exemplo, a apresentação ao professor (no início do manual do professor) feita em uma breve, mas complexa, exposição em que as autoras comunicavam quais elementos direcionavam a proposta do livro didático. Merecem destaque nessa apresentação: a) a concepção que entendia o processo pedagógico como construção ativa de conhecimento, e não acúmulo de informações; b) a justificativa para o título do livro (*Leitura do mundo*): ler o mundo como atividade de articulação de redes de significado produtoras de

sentido. Esse título se enquadrava no que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* de 1998 oficializavam como orientação ideal para o ensino de língua portuguesa; c) a delimitação da unidade central a orientar o ensino de língua, caracterizado em essência na formação de habilidades de leitura e escrita; d) a organização do livro em unidades e seções: as autoras destacam temas que privilegiavam problemas do cotidiano tratados em textos adequados ao público adolescente. Também é destacada a seleção variada de gêneros do discurso (a seguir orientação majoritariamente presente no ensino de língua portuguesa a partir da década de 1990); e) uma instrução de que era a partir do texto (nas modalidades oral e escrita) – leitura e produção – que seria estabelecida reflexão gramatical atenta aos efeitos de sentido resultantes das seleções de unidades lexicais e suas relações gramaticais, contraídas na articulação textual (considerada em seus diferentes propósitos enunciativos); f) a concepção adotada sobre o processo de avaliação. Em consonância com os *Parâmetros Curriculares* da década de 1990, a avaliação é contínua, feita no dia a dia da sala de aula; g) uma apresentação da estrutura do manual do professor.

Em texto escrito com cuidado didático (como se o professor fosse nesse momento o aluno), o manual do professor, em primeiro lugar, definia a unidade central do trabalho – o texto (em suas diferentes modalidades e gêneros) – e o que as autoras definiam como leitura do texto ancorada nos conceitos de intertextualidade e interdiscursividade. Projetos sugeridos para trabalhos ao longo das unidades evidenciavam que as autoras tinham em mente diálogo entre diferentes saberes, construindo elo fundamental para transmissão, pelo menos como intenção inicial na produção da obra, significativa de conteúdos que não se encerrasse em si mesma, em única disciplina curricular.

É a partir dessa delimitação inicial que eram apresentados pressupostos teóricos que orientavam a escrita do livro. Esses pressupostos nos interessam aqui, pois explicitam diálogo da obra didática com a linguística e a semiótica. Ao professor, conceitos centrais da teoria semiótica narrativa e discursiva são explicados: a noção de percurso gerativo do sentido; as figuras do enunciador, do narrador, do locutor; os temas e as figuras; os conceitos de expressão e conteúdo; a produção de efeitos de sentido.

Em diálogo com essa configuração teórica, as referências bibliográficas no manual do professor (com títulos que se repetem ao final do livro do aluno) orientavam docentes para a concepção interacionista de linguagem, com foco no trabalho com o texto (trabalhos centrais da linguística textual eram citados, como os de Ingedore Villaça Koch [1933-2018]) e o discurso (estavam presentes livros de José Luiz Fiorin, Diana Luz Pessoa de Barros, Eni Orlandi) na sala de aula. Ainda nas referências, aparecem os *Parâmetros Curriculares Nacionais* de 1998, o que evidenciava, além das confluências já apontadas, que o documento estava no horizonte de retrospectiva das autoras como diretriz pública que orientou a escrita do livro didático.

No manual do professor, há ainda apresentações extensas sobre textos verbais e não verbais, tipos de texto, variação linguística. Essas apresentações são de natureza didática, como se oferecessem orientação de aperfeiçoamento ao docente da educação básica, possivelmente distante do conhecimento da teoria que ancorava a escrita do livro – daí a necessidade de alentado manual do professor, já que semiótica narrativa e discursiva, na década de 1990, não fazia parte (e ainda não faz) de muitos dos currículos das faculdades e universidades que formavam (e formam) docentes da área de letras.

Discini e Teixeira escreveram coleção didática de grande ambição. A linguística estava marcadamente presente e não apenas entrevista, inclusive em diálogo com a semiótica. O tradicional (representado pelo tratamento do léxico e das estruturas sintáticas) e o moderno (representado pelo tratamento do texto em perspectiva discursiva) conviveram em um livro didático que pressuponha bom preparo teórico do docente; por isso destacamos na análise a composição do manual do professor. Formação docente adequada, na concepção teórica de língua e linguagem privilegiada pelas autoras, era algo fundamental para que o livro pudesse cumprir sua missão.

Considerações finais

Em termos interpretativos, podem ser apontados os seguintes aspectos historiográficos:

a) os livros pertenceram a diferentes camadas contextuais e institucionais, se pensarmos nas três décadas de produção e circulação dos livros. No entanto, em visão menos superficial, há uma mesma camada contextual e institucional de produção e circulação dos livros. Essa camada é referente ao domínio educacional, espaço institucional em que os livros circularam e cumpriram, de uma maneira ou de outra, seu papel na sala de aula;

b) a camada documental é a mesma nos livros: todos privilegiaram os dados correspondentes ao português culto na variedade brasileira (na oralidade e na escrita), coletados a partir de textos literários do cânone nacional e textos não literários (como os da publicidade e do jornalismo);

c) uma camada técnica é peculiar no caso aqui estudado; ela não está diretamente implicada em algumas características da camada teórica (como acontece com teorias e métodos científicos). O tratamento da língua foi feito seguindo o que se reconhece como a configuração da Gramática Tradicional, determinada pelo quadro das classes de palavras, fonética em pauta ortográfica, análises sintáticas, em meio à interpretação e à produção textual;

d) essa camada técnica relaciona-se com uma camada teórica presente nos livros: aquela correspondente à Gramática Tradicional e seu privilégio aos componentes morfológico e sintático da língua; outra camada teórica é aquela referente aos aportes dos estudos linguísticos. No entanto, é preciso lembrar que a intenção de levar conhecimentos da ciência da linguagem para os livros (e para

as salas de aula) não se efetivou de fato. A camada teórica privilegiada foi mesmo a da Gramática Tradicional.

As três décadas selecionadas colocaram desafios diversos, mas relacionados, para os professores de língua portuguesa que tinham nas mãos o principal instrumento de trabalho na sala de aula dos anos 1970, 1980 e 1990: o livro didático.

Esses desafios impunham aos docentes o conhecimento de teorias linguísticas. Do contrário, o que era proposto nos livros didáticos ficaria sem ressonância em seu uso na sala de aula. O diálogo linguística e ensino de língua estava posto, portanto, nos livros didáticos e nos documentos oficiais.

Se a confluência ensino e linguística de fato chegou à formação docente no ensino superior é outra (e importante) questão que ultrapassa os objetivos deste texto. No entanto, é questão que deve ser pensada, pois estamos ainda, como estivemos nos anos 1970-1990, em descompasso entre as propostas públicas de ensino, as iniciativas de alguns autores de livros didáticos e o conhecimento realmente adquirido nas salas de aula dos cursos de Letras.

De qualquer modo, é inegável que desde a década de 1970 ensinar língua portuguesa é estar em conexão com o que a linguística propunha e propõe como os direcionamentos mais adequados (entre continuidades e descontinuidades teóricas) para a compreensão dos fenômenos linguísticos.

Referências

Altman, C. 1998. *A pesquisa linguística no Brasil (1968-1988)*. São Paulo: Humanitas.

Altman, C. 2021. A ciência, a história da ciência e o seu ensino. *Confluência. Especial 30 anos*: 233-257.

Batista, R.O.; Bastos, N.B. 2020. Historiografia da Linguística e o ensino de língua como objeto de análise: considerações metodológicas. In: Batista, Ronaldo de Oliveira; Bastos, Neusa Barbosa (Org.). *Questões em Historiografia da Linguística: homenagem a Cristina Altman*. São Paulo: Pá de Palavra, 53-76.

Batista, R.O.; Bastos, N.B. 2019. Para uma história da didática do ensino de línguas pela perspectiva da Historiografia da Linguística. *Lingvarum Arena*. 10: 57-70.

Benveniste, E. 2006. Comunicação animal e linguagem humana. In: *Problemas de Linguística Geral 1*. Campinas: Pontes, 60-67.

Bourdieu, P. 1994. *Os usos sociais da ciência*. Trad. de Denice Barbara Catani de conferência e debate organizados em março de 1997. São Paulo: Unesp.

Brait, B.; Negrini, J.; Lourenço, N. 1977. *Encontro com a linguagem 2º grau volume 1*. São Paulo: Atual Editora.

Brasil. 1971. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* no. 5.692/1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>.

Brasil. 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* no. 9.394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

Brasil. 1998. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

Discini, N.; Teixeira, L. 1998. *Leitura do mundo*. 5ª. série. São Paulo: Editora do Brasil.

Marcuschi, L.A. 2008. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.

Preti, D. 1986. *Português oral e escrito – novas lições*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Preti, D. 2004. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna.

Romanelli, O. 2008. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 33.ed. Petrópolis: Vozes.

Orlandi, E. 2006. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes.

Soares, M. 1998. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. In: Bastos, Neusa Barbosa (Org.). *Língua Portuguesa. História, Perspectivas, Ensino*. São Paulo: Educ, 53-60.

Soares, M. 2004. Português na escola. História de uma disciplina curricular. In: Bagno, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. 2.ed. São Paulo: Loyola, 155-178.

Swiggers, P. 2020. Evolução e dinâmica da linguística: uma textura de “camadas”. Anotações meta-historiográficas. In: Batista, Ronaldo de Oliveira; Bastos, Neusa Barbosa (Org.). *Questões em Historiografia da Linguística: homenagem a Cristina Altman*. São Paulo: Pá de Palavra, 117-124.