

PATRÍCIA LEITE DI IÓRIO

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM SÃO
PAULO NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX:
UM CAMINHO HISTORIOGRÁFICO**

Doutorado em Língua Portuguesa

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

São Paulo – 2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PATRÍCIA LEITE DI IÓRIO

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM SÃO
PAULO NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX:
UM CAMINHO HISTORIOGRÁFICO**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Língua Portuguesa, sob orientação da Prof^a Dr^a Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP
São Paulo – 2007

Banca Examinadora

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Patrícia Leite Di Lório

São Paulo, agosto de 2007.

Dedicatória

À Anna Helena,
por seus beijos – bênçãos e graças divinas
por seus sorrisos – luz brilhante em meu caminho.

Agradecimentos

A Deus, pela vida e pela graça de dar à vida...

Aos meus pais, Cláudio e Claudete, por me ensinarem o valor da Educação e o respeito ao ensino e seus protagonistas, pelo apoio incondicional e por tanto amor...

À minha amada filha, Anna Helena, por me ensinar a viver...

Ao Gerson, amado marido, companheiro, amigo... por entender minha distância, pelo eterno incentivo, pela tranquilidade que sempre me possibilitou e, principalmente, por sua presença em todos os momentos de minha vida...

Ao meu irmão, Alexandre, pelo seu exemplo de força e coragem...

Aos meus sogros, Oberdan e Marlia, e à minha cunhada, Érica, pela amizade, por suas preces, incentivo, carinho...

À minha amiga, Sônia, pelo carinho, pela revisão do texto, pelas sugestões, por me socorrer nas horas de desespero, pela solidariedade...

À minha cunhada, Elaine, pelo carinho e pela ajuda com a revisão do texto...

À CAPES pelo financiamento desta pesquisa.

Aos amigos do Grupo de Pesquisa em Historiografia da Língua Portuguesa do IP-PUC/SP, especialmente, aos amigos Dieli, Everaldo, Maurício, Sandra, pelas discussões tão construtivas...

Aos amigos do Grupo de Pesquisa em Memória e Discurso da Unicsul, especialmente ao Carlos Augusto e à Guaraciaba, pela confiança em meu trabalho...

Aos amigos da Unicsul, especialmente, às amigas Marcela, Amélia, Inês e Sandra, sempre presentes e solidárias durante a elaboração deste trabalho...

À Profa. Dra. Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos, por suas orientações ao longo dos anos de Mestrado e Doutorado, por sua paciência, pelas críticas e sugestões construtivas e por sua preocupação com os professores, uma das motivações para a realização deste trabalho...

À Profa. Dra. Sueli Cristina Marquesi, pela leitura criteriosa e orientação quando do momento da Qualificação, pela participação na Banca de Doutorado, pelo apoio e incentivo desde as primeiras aulas do Mestrado, pelo exemplo de professora...

À Profa. Dra. Rosemeire Leão da Silva Faccina, pelas discussões nos colóquios do Grupo de Pesquisa em Historiografia da Língua Portuguesa, pela leitura cuidadosa deste trabalho para a Banca de Qualificação, pelo aceite em participar da Banca de Doutorado...

À Profa. Dra. Nancy dos Santos Casagrande, por sua ajuda nos anos de Mestrado, pela amizade de tantos anos, pelo carinho, pelo incentivo, por participar da Banca de Doutorado...

À Profa. Dra. Elisa Guimarães, pelo exemplo de professora, pelo trabalho em prol de uma educação mais eficiente, pelo aceite em participar da Banca de Doutorado e por nos emprestar um pouco de sua sabedoria...

À Profa. Dra. Jeni Turazza, pelo carinho, pelo sorriso amigo, por aceitar fazer parte da Banca de Doutorado...

À Profa. Dra. Vera Lúcia Harabagi Hanna, pela amizade durante as aulas do curso de Doutorado, pelas discussões no Grupo de Pesquisa em Historiografia da Língua Portuguesa, por aceitar participar da Banca de Doutorado...

Aos funcionários do Centro de Referência em Educação Mário Covas e do departamento Recursos Didáticos da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, por sua ajuda durante a seleção dos documentos deste trabalho...

Aos professores que fizeram parte de minha vida acadêmica e profissional, por contribuírem com as inquietações que me levaram a esta pesquisa...

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a execução deste trabalho...

Resumo

Este trabalho insere-se na Linha de Pesquisa *História e Descrição da Língua Portuguesa*, mais especificamente, nas discussões realizadas pelo Grupo de Pesquisa em Historiografia da Língua Portuguesa (GPeHLP) do IP-PUC/SP. Ele apresenta uma visão historiográfica do ensino de Língua Portuguesa na segunda metade do século XX por meio das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e de Recursos Didáticos implantados pelo Governo do Estado de São Paulo.

Nosso objetivo principal foi reconstruir a marcha lingüístico-pedagógica da Língua Portuguesa, ou seja, conhecer os caminhos que os documentos oficiais tomaram a partir da instauração da Lingüística no Brasil. Buscamos, ainda, verificar quais são as mudanças que as teorias lingüísticas trouxeram à língua materna e à prática pedagógica. Além disso, apontamos qual era a visão que o governo, elaborador e divulgador dos documentos, tinha do professor.

Para que a pesquisa pudesse ser concretizada, valemo-nos de três categorias de análise estabelecidas após a leitura das fontes primárias e seguimos os preceitos da Historiografia Lingüística e da História do Presente. Dessa forma, num primeiro momento, contextualizamos o período e, depois, reconstruímos e interpretamos os textos dos documentos, para que, em seguida, pudéssemos estabelecer uma adequação com a LDBEN/96 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-LP/98).

Após as análises, constatamos que o ensino de língua materna passou por três momentos que podem ser relacionados às três diferentes concepções de língua, também, que as mudanças nos paradigmas de língua foram fundamentais para a elaboração dos materiais que visavam ao estabelecimento de uma “ponte” entre os conhecimentos lingüísticos e a prática docente. Ainda, verificamos que a publicação desses materiais sempre caracterizava o professor como um profissional sem a formação necessária para o exercício de sua função de forma que ele precisava ser guiado ou que propostas e subsídios lhe fossem impostos.

Abstract

The present study is part of *História e Descrição da Língua Portuguesa* Research Line, particularly in the discussions of the research group on Historiography of Portuguese Language (GPeHLP) in IP-PUC/SP (Research Institute of Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). It represents a historiographic view of Portuguese Language Teaching in the second half of the twentieth century through the *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN) and the Didacts Resources, introduced by the State of São Paulo government.

Our aim was to rebuild the linguistic and pedagogic progress of the Portuguese Language, in other words, to know the ways taken by the official documents since the establishment of Linguistics in Brazil. We also wanted to examine the changes that the linguistic theories brought to the mother tongue and to the pedagogic practices. Besides, we wanted to point the way the government has seen the teacher, as it is the organizer and the publisher of these documents.

In order to make this research effective, we made use of three categories of analysis, established after the reading of the primary sources and we followed the principles of Historiography of Linguistics and of the History of Present. Thus, at first, we could contextualize the period and then we rebuilt and elucidated the texts of the documents to adequate them to the LDBEN/96 and to the *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN-LP/98).

After the analysis, we found out that the teaching of mother tongue can be contextualized in three moments that can be related to three different conceptions of language, and that the changes in language paradigms were fundamental to elaborate material to the establishment of a “bridge” between linguistic knowledge and teaching practice. We still noticed that the publication of these materials always characterized teachers as professionals without the necessary formation to develop their function, so that they had to be guided or that some proposals and subsidies had to be imposed to them.

SUMÁRIO

Lista de quadros

Lista de abreviações utilizadas

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Apresentando caminhos.....	15
----------------------------	----

CAPÍTULO 1

A caminho da reflexão historiográfica	29
1.1. Histórias.....	33
1.2. Historiografia Lingüística	40
1.2.1. O método historiográfico	46

CAPÍTULO 2

Descortinando o passado para a compreensão do presente: caminhos dos estudos sobre a língua portuguesa no Brasil.....	54
2.1. A década de 1960	58
2.2. A década de 1970	72
2.3. A década de 1980	79

CAPÍTULO 3

Reconstruindo caminhos	101
3.1. 1º momento – A necessidade de uma escola mais democrática.....	106
3.2. 2º momento – Entre teorias e práticas: ensinando Comunicação em Língua Portuguesa.....	118

3.3. 3º momento – Educação para todos, o caminho para a mudança....	178
--	------------

CAPÍTULO 4

Entrelaçando caminhos.....	214
-----------------------------------	------------

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Novos caminhos.....	228
----------------------------	------------

BIBLIOGRAFIA.....	243
--------------------------	------------

Fontes primárias.....	244
------------------------------	------------

Fontes secundárias.....	249
--------------------------------	------------

APÊNDICE.....	266
----------------------	------------

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Postura teórica de Filólogos e Lingüistas	62
Quadro 2 – Síntese das Concepções de língua e linguagem da segunda metade do século XX	99
Quadro 3 – Reprodução de habilidades a serem atingidas no ensino de Língua Portuguesa no 1º grau	125
Quadro 4 – Leituras recomendadas em Língua Portuguesa – 5ª a 8ª séries (1977)	145
Quadro 5 – Características da Escola Tradicional e da Escola Renovada	154
Quadro 6 – Textos presentes em Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus – coletânea de textos	195

LISTA DE ABREVIações UTILIZADAS

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
GHeHLP	Grupo de Pesquisa em Historiografia da Língua Portuguesa
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
IP	Instituto de Pesquisas Lingüísticas “Sedes Sapientiae” para estudos de Português
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN-LP	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa
CERHUPE	Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
HP	História do Presente
HL	Historiografia Lingüística
NURC	Projeto Norma Urbana Culta
Coelded	Comissão Nacional do Livro Técnico e Didático
Usaid	United States Agency for International Development
AI	Ato Institucional
DOI-CODI	Departamento de Operações e Informações / Centro de Operação e Defesa Interna
PT	Partido dos Trabalhadores
PDS	Partido Democrático Social
PFL	Partido da Frente Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
PC	Paulo César Farias
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
FHC	Fernando Henrique Cardoso
EUA	Estados Unidos da América
FMI	Fundo Monetário Internacional
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
GC	Guias Curriculares Propostos para as Matérias do Núcleo Comum do Ensino do 1º grau
SE	Secretaria do Estado da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
DRHU	Departamento de Recursos Humanos
FENAME	Fundação Nacional de Material Escolar

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

APRESENTANDO CAMINHOS

O presente me interessa antes de tudo como cidadão, como homem do presente, mas diante dos acontecimentos, dos fenômenos, dos problemas importantes, minha reação é a de um historiador. (...) Esclarecer o presente pelo passado e o passado pelo presente.

Jacques Le Goff

A história da educação no Brasil tem sido uma história de dominação e imposição do poder pela língua. Tal imposição começa já no envio de jesuítas para ensinar a língua e a fé lusitanas em terras brasileiras e consolida-se em leis, propostas ou outros documentos que, sempre despretensiosamente, apontam como seu objetivo servir de reflexão ao professor; mas, na verdade, são exigências governamentais ou intervenções de organizações internacionais, que interferem no fazer do professor por meio do direcionamento dos conteúdos, dos objetivos do ensino e até mesmo de sua conduta em sala de aula.

Diante da exposição anterior, o presente estudo parte em busca da caracterização dos documentos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa na rede pública paulista nas décadas de 1960, 1970 e 1980. Esses documentos serão compreendidos, neste trabalho, pelo par **Lei e Recursos Didáticos**. A lei usada será, prioritariamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e os Recursos Didáticos serão, preferencialmente, os elaborados com a finalidade de servirem de subsídio ao ensino no estado de São Paulo, como Guias Curriculares, Propostas Pedagógicas ou Subsídios para a Implementação de Guias ou Propostas Curriculares.

Para a consecução da caracterização dos documentos selecionados, recorreremos, primeiramente, à divisão proposta por Guimarães (GUIMARÃES & ORLANDI, 1996), que decompõe em quatro momentos os estudos de Português no Brasil:

- o primeiro desses momentos vai da colonização do Brasil até a metade do século XIX, quando se desenvolvem debates entre brasileiros e portugueses sobre as construções lingüísticas brasileiras;
- o segundo vai até fins dos anos 30 do século XX, quando há a fundação das faculdades de Letras no Brasil;
- o terceiro período estende-se até meados da década de 1960, quando a Lingüística torna-se disciplina obrigatória nos cursos de Letras, e

- o quarto momento desses estudos segue até hoje, considerando, além da implantação da disciplina Lingüística nos cursos de Graduação em Letras, a criação de cursos de Pós-Graduação em Lingüística em algumas universidades.

Em uma segunda etapa, recorreremos a Ghiraldelli Jr. (2001) quando aponta que na área educacional os 21 anos de ditadura militar podem ser divididos em três períodos: o primeiro abrange os governos dos Generais Castello Branco e Costa e Silva (1964-1969), período de elaboração das reformas de ensino; o segundo é marcado pelo governo da Junta Militar e do General Garrastazu Médici (1970-1974), momento de implantação das reformas, e o terceiro compreende os governos dos Generais Ernesto Geisel e João Baptista Figueiredo (1975-1985), época em que se evidenciaram as falhas das reformas.

Assim sendo, nossa pesquisa se inicia no final do terceiro período proposto por Guimarães e antes do primeiro momento apontado por Ghiraldelli Jr. e vai além do último período apontado por esse autor. Dividimos nossa investigação em três momentos que têm como marco as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que foram promulgadas no período (Lei nº 4024/61 e 5692/71) e a Lei 7044/82 que alterou dispositivos da LDBEN/71. Assim, nosso trabalho terá a seguinte divisão:

1º momento – A necessidade de uma escola mais democrática – reconstruímos a ocasião da promulgação da primeira de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961).

2º momento – Entre teorias e práticas: ensinando Comunicação em Língua Portuguesa – descrevemos o período que compreende a sanção da segunda Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692, de 11 de

agosto de 1971), restaurando os caminhos dos Recursos Didáticos elaborados pela Secretaria Estadual da Educação para o cumprimento da lei.

3º momento – Educação para todos, o caminho para a mudança – explicitamos que o período a ser descrito tem início com a Lei nº 7.044/82 que altera dispositivos da LDBEN em vigor e segue pela trilha dos Recursos Didáticos que formalizam a visão da Secretaria Estadual de Educação para a execução dos novos preceitos.

Para justificar a escolha do tema “Uma visão historiográfica do ensino de Língua Portuguesa na segunda metade do século XX por meio das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e de Recursos Didáticos implantados pelo Governo do Estado de São Paulo”, precisamos, primeiro, enfatizar que muito do período da pesquisa foi vivenciado. E é, especialmente, no final da década de 1980, quando iniciamos a carreira docente que passamos a esboçar (quer pela experiência, quer pelas conversas com colegas docentes, quer pelas leituras realizadas) uma representação dos professores da rede pública estadual paulista e de sua relação com os documentos voltados para o ensino de Língua Portuguesa que serviram de motivação inicial para a pesquisa. Dessa representação, destacamos algumas atitudes para uma discussão inicial.

- a) Os professores buscam nos documentos oficiais fórmulas prontas, “receitas” que podem ser imediatamente aplicadas aos alunos, e não conseguem re-elaborar as propostas de práticas lingüístico-pedagógicas sugeridas, preferem, assim, os livros didáticos que trazem as aulas prontas.
- b) Os professores abandonam completamente o documento alegando que não se relacionam com o “seu aluno”.
- c) Os professores baseiam-se nos documentos para cumprirem as exigências da escola e diretorias de ensino que impõem que os planos de ensino estejam em

conformidade com as determinações oficiais, mas não o executam como planejado.

d) Os professores não têm conhecimentos prévios para realizar, com adequação, a leitura dos documentos; por isso, não conseguem relacionar teoria e prática, ainda, algumas vezes, parecem desconhecer completamente a teoria.

As atitudes apontadas anteriormente são preocupantes, de forma que vários pesquisadores buscam e já buscaram respostas para o hiato entre teoria e prática e para o “desprezo” às propostas apresentadas após a primeira LDBEN. Sobre esse tema, podemos destacar trabalhos como os de Aparício (1999), Prado (1999) e Santos (2000) na Universidade de Campinas; também a pesquisa de Gomes (2005) na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – *campus* de Araraquara; as observações de Polido (2003) e Lauria (2004) na Universidade de São Paulo; ainda, os estudos de Berti (1989), Andrade (1989), Asche (1997), Faccina (2002) e Figueiredo (2005) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Mesmo diante de vários trabalhos, o desenho diacrônico, os encadeamentos históricos de todo o período não foram estudados por qualquer dos pesquisadores anteriores, isso faz com que possamos perceber que o painel do período necessita de mais detalhes e cores para sua real compreensão, ou seja, para podermos afirmar que o desenho está completo.

Assim, como na epígrafe de Le Goff, acreditamos que, para um retrato adequado do ensino paulista na segunda metade do século XX, será necessário reconstruir o passado para a compreensão do presente e, dialogicamente, o estudo do presente nos indicará as confluências e divergências com o passado; só a partir dessa relação dicotômica o trabalho de investigação conseguirá a profundidade requerida para a condição de servir aos seus pares. O passado será visto por meio das leis e dos recursos didáticos instituídos com a finalidade de regulamentar

e apoiar o trabalho do professor nas décadas de 1960, 1970 e 1980; já o presente será estudado pela adequação com a LDBEN/96 e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa (1998).

Nosso olhar, a revisão da literatura sobre o tema e algumas leituras prévias realizadas nos levaram às seguintes questões problematizadoras:

- a) A elaboração/ reedição de guias, propostas, subsídios e programas são resultados de mudanças das teorias lingüístico-gramaticais ou das mudanças políticas?
- b) Os produtores/ autores dos documentos governamentais evidenciam em seu texto que o professor não conhece e não aplica as teorias presentes nos documentos? Quais são as marcas lingüísticas que evidenciam esse desconhecimento? Quais são as marcas lingüísticas do texto do documento que evidenciam a **autoridade** do governo?

A partir das reflexões elencadas, começamos a formular três hipóteses que se complementam para nossa investigação: a) É possível reconstruir a marcha lingüístico-pedagógica da Educação Estadual por meio dos documentos que compõem o *corpus*, considerando-se que esta produção não é neutra, uma vez que seus produtores/ receptores têm lugar em um determinado tempo e espaço social; b) Os documentos não são alterados apenas em função de mudanças nas Leis ou teorias lingüístico-gramaticais, mas também pelas mudanças políticas; c) O professor é caracterizado como desconhecedor da relação teoria e prática lingüístico-pedagógica; por isso, os documentos são fortemente “cercados” por marcas da incapacidade de compreensão do professor e/ ou facilitadoras do entendimento necessário.

Nesse aspecto, como pesquisadores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo da linha de

História e Descrição da Língua e filiados ao Grupo de Pesquisa em Historiografia da Língua Portuguesa (GPeHLP) do Instituto de Pesquisas Lingüísticas “Sedes Sapientiae” para estudos de Português da PUC/SP (IP-PUC/SP), acreditamos ser importante conhecer os caminhos que os documentos oficiais tomam a partir da instauração de novas teorias da linguagem, com o advento da Lingüística no Brasil. E, assim, verificar quais são as mudanças que essas trouxeram à língua materna, à prática pedagógica, bem como identificar a visão que o governo, elaborador, divulgador dos documentos, tem do professor.

Assim, os objetivos específicos deste trabalho são:

- Apresentar o contexto político, econômico, social e ideológico da segunda metade do século XX no Brasil, destacando-se o estado de São Paulo, para que se estabeleça o quadro de definição para a interpretação do material selecionado (fontes primárias) em um contexto histórico-lingüístico;
- Reconstruir os discursos e os procedimentos políticos-lingüísticos relacionando-os à educação e à produção de leis e de recursos didáticos sobre o ensino de Língua Portuguesa;
- Verificar como os discursos do poder, apresentados em prefácios/introduções, caracterizavam o professor;
- Examinar quais são as inovações teóricas que o poder governamental sugere e como direcionam a disciplina Língua Portuguesa no ensino fundamental paulista;
- Relacionar os documentos do *corpus* à LDBEN nº 9.394/96 e aos PCN-LP, buscando convergências e divergências dos documentos direcionadores do ensino no passado com os do presente;
- Contribuir com a determinação de uma metodologia para a Historiografia da Língua Portuguesa e para uma ponte necessária entre as teorias lingüísticas e a língua em situações de ensino.

Para tanto, nossa pesquisa se baseia nos postulados de Koerner (1989, 1995), Koerner & Asher (1996), Swiggers (1990), De Clerq & Swiggers (1991) e Altman (1998) sobre a Historiografia Lingüística, principalmente no que concerne à sua compreensão como disciplina e aos seus procedimentos metodológicos. Da mesma maneira, nosso trabalho tem base nos estudos de Historiografia da Língua Portuguesa de Bastos & Palma (2004, 2006), principalmente, porque tais autoras traçam caminhos para a análise de documentos nacionais recentes. Para tal análise, baseamo-nos, ainda, na História do Presente, especialmente, nos preceitos apresentados por Le Goff, Chauveau & Tétart e Sininelli (CHAUVEAU & TÉTART, 1999).

A partir do exposto, afirmamos que os caminhos da Historiografia Lingüística e da História do Presente norteiam nossa pesquisa. Nossa análise se desenvolve de modo contextual e crítico, de forma que a busca pela prática lingüístico-pedagógica dos documentos oficiais que guiam as aulas na escola pública paulista é interpretada a partir dos fatores que a constituem e permitem sua manifestação. A análise se apresenta dividida em dois níveis:

- a) **Análise descritiva do documento** – as fontes primárias escritas nos servem de suporte para extrair os procedimentos recomendados e o modelo teórico, considerando-se não só o seu conteúdo lingüístico, mas sua estruturação, organização metodológica, prefácios/ introduções e, ainda, as condições de produção, o clima de opinião e as influências;
- b) **Análise contextual ideológica** – o objeto de pesquisa será reconstruído e interpretado dentro no contexto sócio-político-ideológico-cultural do período focado.

Para a efetivação do trabalho, ou seja, a realização da análise descritiva e, principalmente, para a análise contextual ideológica, definimos três categorias de análise do *corpus*, a saber:

Categoria 1 - A caracterização (meta-teórica, teórico/aplicada, aplicada ou instrucional) do documento e a organização da sua estrutura;

Categoria 2 - Representação do professor apresentada nos prefácios/introduções;

Categoria 3 – As teorias lingüístico-gramaticais que estavam na base dos recursos didáticos.

Como vemos, o suporte informacional para as análises baseia-se nas Leis e nos Recursos Didáticos propostos a partir delas. E é nessa ordem que eles são observados em cada década: o que a lei previa e o que o Recurso Didático sugeria.

É preciso dizer que nem todo material elaborado no período é usado nas análises, uma vez que privilegiamos materiais voltados para o ensino de Língua Portuguesa no atual ensino fundamental II (5^a a 8^a série do 1^o grau; antes, o antigo curso ginásial do ensino médio), que se relacionavam a guias e propostas curriculares ou que tiveram grande destaque no período analisado. De tal forma, o *corpus* partiu de uma visão pessoal e particular do que seria mais relevante e representativo naquele clima de opinião para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas estaduais paulistas, embora apontemos que outros materiais foram publicados e, ainda, que o professor poderia ter contato com materiais destinados ao ciclo básico ou às séries finais do ensino fundamental I, bem como aos materiais destinados ao ensino médio. A lista de todos os materiais destinados ao ensino fundamental II pode ser consultada nos quadros de Mapeamento dos Recursos Didáticos inseridos no apêndice deste trabalho.

Nem sempre encontramos a 1^a edição de um Recurso Didático, de modo que, em alguns casos, o volume analisado refere-se à 2^a edição; outras vezes, um material teve sua parte pré-textual alterada de forma que analisamos também essa versão.

Cabe-nos aqui acrescentar que, excepcionalmente, muito da memória da educação tem se perdido entre as mudanças políticas, intelectuais e/ ou físicas dos vários setores de Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Hoje, o Centro de Referência Educacional Mário Covas é responsável pelos antigos acervos do CERHUPE (Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais) e da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), órgãos responsáveis pela elaboração de pesquisas e materiais para o ensino em São Paulo, respectivamente nas décadas de 1960 e de 1970 até os dias atuais. Infelizmente, o acervo do CRE Mário Covas está incompleto, pois muito material foi perdido. Definimos nossas fontes primárias¹ assim:

1. Leis

- Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961;
- Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971;
- Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.

2. Recursos Didáticos

- Guias Curriculares Propostos para as Matérias do Núcleo Comum do ensino do 1º grau – 1974/ 75;
- Subsídios para a Implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 5ª e 6ª séries – 1977;
- Subsídios para a Implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 7ª e 8ª séries – 1977;
- Língua Portuguesa 5ª a 8ª séries – 1º grau – 1977;
- Língua Portuguesa 5ª a 8ª séries – 1º grau – instrução programada – 1978;

¹ Consideraremos como **fontes primárias** os documentos originais aos quais recorreremos para a extração de elementos para a análise.

- Ensinando Comunicação em Língua Portuguesa no 1º grau – sugestões metodológicas – 1979;
- Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa 5ª a 8ª séries – coletânea de textos – 1980;
- Projeto Ipê:
 - Língua Portuguesa I – O ensino de Língua Portuguesa – 1985;
 - Língua Portuguesa II – Português e ensino de Gramática – 1985;
 - Língua Portuguesa III – Texto, leitura e redação – 1985;
 - Língua Portuguesa – 1990;
 - Língua Portuguesa – O Currículo e a Compreensão da Realidade – 1991;
- Proposta para o ensino de Língua Portuguesa – 1º grau (ante-projeto) – 1986;
 - Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 1º grau – 1988 / 4ª edição – 1992;
- Criatividade e Gramática – 1987/4ª reimpressão – 1996;
- Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus – Coletânea de Textos – Volume I, II e III – 1987;
- O texto: da teoria à prática: subsídios à proposta curricular para o ensino de língua portuguesa – 1º grau – 1990.

A partir do exposto, nosso trabalho organiza-se em quatro capítulos:

Considerações Iniciais: Apresentando caminhos

Capítulo 1 – A caminho da reflexão historiográfica

Capítulo 2 – Caminhos dos estudos sobre a Língua Portuguesa no Brasil

Capítulo 3 – Reconstruindo Caminhos

Capítulo 4 – Entrelaçando Caminhos

Considerações Finais: Novos Caminhos

No primeiro capítulo, tratamos de nosso referencial teórico que se assenta na História do Presente e na Historiografia Lingüística, essa última vista na concepção apontada por Koerner (1996) como um modo de escrever a história da linguagem tendo alicerce em princípios científicos, ou seja, como aponta Altman (1998), a descrição e explicação de como se produziu e desenvolveu, em dado contexto, o conhecimento lingüístico. Além disso, abordamos o método historiográfico, que ainda está em construção, sugerindo que para a Historiografia da Língua Portuguesa adotemos, além dos três princípios apontados por Koerner (contextualização, imanência e adequação), uma visão interdisciplinar cognitiva e social para a reconstrução e interpretação dos documentos selecionados e ordenados das décadas de 1960, 1970 e 1980. O referencial teórico baseia-se nos estudos de Le Goff, Sirinelli, Chauveau & Tétart (1999) sobre a História do Presente, também nas pesquisas de Koerner (1989, 1996); Koerner e Ascher (1995), Swiggers (1990); De Clerq & Swiggers (1991); Altman (1998) sobre a Historiografia Lingüística e nos trabalhos de Bastos (1998, 2000, 2002) e Bastos & Palma (2004, 2006), além das teses de doutorado de Casagrande (2001) e Faccina (2002) que tratam da Historiografia da Língua Portuguesa.

O segundo capítulo trata do clima de opinião de nossa pesquisa, sabendo-se que é um período de mudanças rápidas e, muitas vezes, radicais sejam elas sociais, políticas, econômicas, lingüísticas ou educacionais. É, além disso, um período de posições paradoxais: desde uma ditadura militar de 21 anos, a uma abertura política e redemocratização que passa pelo *impeachment* de um presidente eleito pelo povo. Na educação, temos três Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e evidenciamos mudanças e permanências nas teorias de ensino-aprendizagem. Na área lingüística não foi diferente: figuram de abordagens estruturalistas a abordagens interacionistas. Nossas principais referências são Mizukami (1986), Fávero e Koch (1988), Niskier (1989), Maingueneau (1997)

Fausto (2000), Ribeiro (2001), Pilagallo (2002), Weedwood (2003), Marcílio (2005) e Moraes Neto (2005).

No terceiro capítulo, apresentamos a interpretação e análise dos documentos selecionados como representativos de cada um dos três momentos em que se divide nossa pesquisa. Esse capítulo tem como referência as fontes primárias apontadas anteriormente, além de documentos complementares a compreensão do período.

No quarto capítulo, traçamos paralelos entre os três momentos destacados e analisamos os movimentos de convergência e divergência desses e passamos à sua adequação tomando como base na LDBEN/96 e nos **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa** (1998).

Por fim, passamos às considerações finais em que retomamos nossos objetivos e problemas para desenhar o quadro lingüístico-educacional do período estudado.

CAPÍTULO 1

A CAMINHO DA REFLEXÃO HISTORIOGRÁFICA

Um vibrato do inacabado que anima
repentinamente todo o passado, um presente
pouco a pouco aliviado de seu autismo, uma
inteligibilidade perseguida fora de alamedas
percorridas: é um pouco isto, a história do
presente.

Jean-Pierre Rioux

Desde a antiguidade, os estudos sobre a linguagem correspondiam ao seu conjunto de saberes, crenças e ideologias. Dessa forma, até o século XVIII prevalecia uma visão teológica da linguagem em que o foco central de seus estudos eram as origens da linguagem e as regras universais de sua lógica. No século XIX, os estudos de linguagem voltaram sua atenção à evolução das línguas através do tempo; naquele momento, sua preocupação era histórica, principalmente, com a intenção de reconstruir genealogicamente as línguas, imperava uma perspectiva Científico-evolucionista, como em Hermann Paul (1966, p.13), em que se apresenta a história da língua com a necessidade de ser acompanhada “de uma ciência que se ocupe das condições gerais da vida do objeto que historicamente se desenvolve, que estude segundo sua natureza e ação dos fatores que se mantêm regulares dentro de toda a mutação”. Hermann Paul foi um grande pesquisador da língua e sua obra continua a ser estudada no que concerne aos estudos históricos, porém a pesquisa sobre a língua da maneira como foi postulada por ele não basta para esta pesquisa.

O início do século XX foi marcado pelo abandono do naturalismo e do comparativismo do período anterior. Nesse século, os estudos passaram a tratar da linguagem como sistema e dos seus problemas de funcionamento. Essa nova perspectiva abriu espaço para os estudos se multiplicarem em diferentes direções, inclusive para uma retomada à história, não só focada nas mudanças ocorridas no interior de uma língua, nem nas suas origens, mas uma história que considerasse a linguagem, como aponta Kristeva (1969), “chave” do homem, da história social e das leis do funcionamento da sociedade.

Da mesma forma que na Ciência da Linguagem, o início do século XX foi um momento de ruptura também na História. Se antes ela era entendida apenas como atos do passado, ou seja, como uma crônica histórica, nesse momento, passou-se a entender a História como um fazer que questionava a mudança, que verificava como os saberes lingüísticos se constituíram e como eles resultavam da interação das tradições e do contexto.

Diante desse quadro das Ciências da Linguagem e da História, nossa pesquisa se assentará na reflexão historiográfica sobre a Língua Portuguesa após a década de 1960, enfocando as políticas lingüísticas adotadas, selecionando, ordenando, reconstruindo e interpretando documentos para compreender passado e presente, além de buscar apontar caminhos para o futuro.

Para que possamos entender o que é a Historiografia Lingüística, precisamos primeiro salientar que se trata de uma disciplina recente que tem por objetivo principal a interpretação crítica do processo de produção dos saberes da língua, contextualizado-os histórica e sócio-culturalmente. Assim, o trabalho que propomos é mais do que a apresentação da origem e evolução da língua, mas a reflexão sobre os documentos acerca da língua e seu ensino. Enfim, um trabalho além da crônica, isto é, uma reconstrução e interpretação.

Duas fortes correntes: *História das idéias Lingüísticas e Historiografia Lingüística* se apresentam no Brasil, a primeira é composta por estudiosos como Sylvain Auroux na Europa e Eni P. Orlandi no Brasil, e a segunda tem respaldo em Pierre Swiggers e Konrad Koerner, pesquisadores desde a década de 1970 na Europa, H. Dell Himes e Stefen Murray desde a década de 1980 nos Estados Unidos e Cristina Altman desde a década de 1990 no Brasil. Na mesma década, iniciaram-se, no Instituto de Pesquisas Lingüísticas “Sedes Sapientiae” para estudos do português da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (IP-PUC/SP), os estudos da *Historiografia da Língua Portuguesa* também com respaldo em Swiggers e Koerner. A esse terceiro grupo, liderado por Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos e Dieli Vesaro Palma, nos filiamos.

Para podermos compreender a concepção de Historiografia Lingüística precisamos primeiro entender que ela está estreitamente ligada à concepção de Historiografia e esta última, assim como a história, disciplina a qual esteve vinculada até o seu fortalecimento como uma ciência independente, passou por

várias mudanças nos paradigmas, de forma que é preciso que entendamos, primeiro, que temos histórias.

Para a compreensão dos sucessivos modelos de compreensão da história baseamo-nos em Moura (1995).

1.1. HISTÓRIAS

Para Moura (1995), a historiografia é a história de esquemas conceituais que são utilizados consciente ou inconscientemente para explicar a experiência passada. Em seu trabalho, o autor verifica como os contextos condicionam o movimento das idéias, também como elas se transformam, desenvolvendo, assim, novas correntes de pensamento.

O pesquisador aponta que o panorama vigente durante quase todo o século XIX era a **concepção clássica ou romântica** em que havia uma perfeita identificação entre história e arte literária, típica da tradição anglo-saxã. O historiador, que se filiasse a essa concepção, destacaria os fatos mais cheios de significação e se concentraria no exame dos grandes homens, dos heróis. Na lingüística, seria a história contada a partir dos grandes nomes, como, por exemplo, as “Contribuições de Saussure”.

Já nas últimas décadas do século XIX, o paradigma vigente era a **história científica**, que trazia uma oposição ao paradigma romântico. A história científica era objetiva e impessoal, desprendia-se de valores e apegava-se aos fatos e às relações externas às coisas. Nessa concepção, usava metodologia empirista, em uma reação à subjetividade romântica e à proposição positivista de leis gerais de evolução histórica. Pela proposta desse modelo não se despreza a possibilidade

de encontrar padrões de desenvolvimento, mas seus estudiosos acreditavam que esses padrões deveriam proceder de análise de relações genéticas, não podendo partir de leis gerais para entender os fatos únicos do tecido histórico.

Desse último paradigma, surgiram os **evolucionistas conservadores** que eram estudiosos que enfatizavam o estudo das instituições em detrimento da ação individual. Eles postulavam, assim como Darwin, Spencer e Tylor, que o desenvolvimento humano ocorria segundo um padrão evolutivo unilinear e que sua tarefa seria assinalar os estágios do seu desenvolvimento. Os pesquisadores filiados a essa concepção receberam muitas críticas, principalmente do grande público que apontava a ilegibilidade do trabalho e acusava o rigor da pesquisa de prejudicar a qualidade literária do texto. Além do público, os evolucionistas eram inquiridos pelos cientistas sociais que questionavam o caráter científico da atividade histórica, isto porque os evolucionistas recusavam-se em estabelecer regularidade ou leis gerais, insistindo em apegar-se à singularidade dos fatos. Em analogia à Lingüística, era a teoria praticada por Hermann Paul e Sapir, por exemplo, em que a preocupação com a descrição da língua era o objeto maior de pesquisa.

Em seguida, iniciou-se, no começo do século XX, o movimento da **Nova História ou História Progressista** que indicava uma subordinação deliberada do passado ao presente, ou seja, propunha a concentração dos aspectos passados mais importantes às necessidades do presente, ressaltava, ainda, a mudança e a força do meio sobre o processo histórico. A Nova História sugeria o trabalho com as ciências, pois reconhecia que os fatos não mais poderiam ser estudados sem estarem inseridos em um contexto social e econômico. Para os progressistas, dever-se-ia compreender como os fatos se transformaram e afetaram o meio social. Essa nova história opunha-se à história científica, mas mantinha a idéia de processo histórico dentro de uma visão evolucionista e impessoal.

Ressaltamos que a Nova História foi importante porque rompeu com a Filosofia e se aliou às Ciências Sociais. Lembremo-nos de que o tempo histórico teve três grandes rompimentos: da Religião com o Mito (Cristianismo), da Filosofia com a Religião (Iluminismo) e da História com a Filosofia (História Nova). Tal feito representa uma mudança de orientação, a partir desse novo postulado, a concepção do tempo não pertencia mais à alma ou à consciência, mas sim à ciência.

O movimento da História Nova teve seu início na França a partir da criação da revista *Annales d'histoire économique et sociale* em 1929, visto ser ela, grande parte, responsável pelo que conhecemos como *La nouvelle histoire*. Isso porque a revista foi fundada para promover uma nova espécie de história, continuando até hoje a influenciar o fazer História. O grupo de pesquisadores que dela fez parte foi tão forte e influenciador que é conhecido como a “Escola dos *Annales*”, embora seus membros neguem sua existência e realcem as diferentes contribuições individuais no grupo.

Entre as diretrizes da revista estão:

- a substituição da tradicional narrativa dos acontecimentos para a história problema;
- a substituição de uma história voltada principalmente para a política por uma história de todas as atividades humanas;
- a colaboração com outras disciplinas, tais como a Geografia, Sociologia, Psicologia, Economia, Lingüística, Antropologia Social, etc.

A chegada da pós-modernidade trouxe, a partir dos anos 1960, novas tendências. Seu principal foco era, então, a crítica dos conceitos e valores que até aquele momento sustentavam a Filosofia e o pensamento ocidental entre os quais a razão, o saber, o sujeito, o objeto, a história, o homem. Inicia-se a especialização da história em várias disciplinas: História Social, História Intelectual, História das

Idéias, História Política, História Econômica, entre as quais destacamos: a **História Social** e a **História das Idéias**.

A primeira, a História Social, pressupunha a reconstrução da história com base em fontes pouco exploradas, como o cotidiano de pessoas comuns, já não mais se estudava abstrações como “o povo”, mas que se determinasse o gênero a ser analisado, os excluídos e as mulheres, por exemplo. Para esse trabalho, havia a necessidade de auxílio de outras disciplinas como as Ciências Sociais, a Antropologia, a Psicologia e a Lingüística. A segunda, a História das Idéias, por sua vez, implicava em reconstruírem as idéias que constituem o meio social. Trata-se de um estudo minucioso que se preocupava com o contexto social e sua influência no fato histórico; mas, principalmente, com as idéias que produziram tal contexto.

Nesse momento de pós-modernidade, começou-se a pensar o conhecimento de acordo com sua utilidade e eficácia; por sua vez, o homem passou a ser visto como um ser passional e dotado de vontades que o fazem agir, embora haja uma ordem social que reprima seus desejos. Com relação ao conjunto social, ele passou a ser concebido como uma teia fragmentada de grupos. Tudo isso, de acordo com Chauí (2005), fez com que principiassem os estudos da **História do Presente** (o século XX, excluídas as três primeiras décadas), teoria que nos interessa, sobretudo, porque trata do período de nosso trabalho.

A História do Presente (HP), assim como a História do Imediato, que pode vir a complementar a primeira, teve sua origem na política, principalmente, a feita pelos sociólogos, politólogos, jornalista. A HP, ao contrário da História do Imediato, que está mais voltada às técnicas jornalísticas, associa-se às ciências históricas e pode relacionar-se, entre outros campos, com a Lingüística e a Educação. Ao conectar-se a esses campos, tem como objetivo restituir a evolução na duração, o que permite compreender quais foram os processos desenvolvidos para se chegar

à situação contemporânea. Com esse propósito, pela HP, é necessário voltar-se ao passado e suas implicações para explicar e interpretar o presente.

Vários são os autores que apontam as dificuldades de se fazer HP, entre os principais problemas apontados por Le Goff e Chauveau e Tétart (CHAUVEAU e TÉTART, 1999), elencamos:

- a) O historiador do presente é um cidadão, ator ou espectador, que reconhece seu pertencimento à história e questiona o funcionamento da história. Nesse fazer é preciso pôr-se em alerta contra a interferência da ideologia e os efeitos da subjetividade. A distância temporal serviria, então, como um facilitador na objetividade da observação.
- b) O historiador do presente tem uma relação diferenciada com seu tema. Em primeiro lugar, porque não tem o respaldo da metáfora histórica que nasce da associação entre imagens do presente e sua representação do passado; em segundo lugar, porque embora tenha documentos e fontes em abundância, essa fartura dificulta a seleção do *corpus*, pode-se, inclusive, ter documentos vetados para consulta; em terceiro lugar, porque embora seja possível consultar as fontes testemunhais, ou seja, entrevistar os atores da história, esse trabalho pode acarretar em distorções na análise, dada a fragilidade da história oral.
- c) O historiador do presente deverá considerar que fazer história do presente não se trata de discutir o valor real dos fatos na história, mas sua percepção e as condições históricas nas e pelas quais eles são percebidos. Le Goff aponta que quem trabalha com o passado tem a ajuda dos fatos posteriores, de saber o que aconteceu depois, o que não ocorre com quem trabalha com a história do presente.

Reconhecemos os problemas apresentados por Le Goff e Chauveau e Tétart, mas imbuídos do mesmo espírito cidadão que pode direcionar subjetivamente as análises é que questionamos se todo julgamento, crítica, exame, não passa pelo olhar do pesquisador e por mais que ele se mantenha isento, produz recortes que

sempre serão produtos de sua visão parcial? Ainda apontamos que, em nossa pesquisa, não recorreremos às fontes testemunhais e teremos o cuidado com a abundância de materiais, não por outra razão, marcamos como primeiro passo investigativo a seleção e ordenação dos documentos relevantes ao entendimento do período.

Cabe-nos, ainda, reafirmar que o desconhecimento do futuro não nos assusta, visto ser ele um de nossos interesses, como já dissemos, para a compreensão do presente precisamos retornar ao passado e buscar em ambos soluções para o futuro. Assim, trabalhar pela perspectiva da História do Presente, cercado-nos dos cuidados imprescindíveis para tal prática, firma-se como proposta exequível.

Entre os cuidados indispensáveis, citadas por Le Goff (CHAUVEAU E TÉTART, 1999), estão quatro atitudes desejadas para o historiador do presente, a saber:

- 1) Leitura do presente com profundidade histórica suficiente e pertinente;
- 2) Criticidade quanto à análise das fontes testemunhais²;
- 3) Explicação do fato, não apenas sua descrição ou narrativa;
- 4) Distinção e hierarquização dos fatos incidentes dos significativos e importantes.

Das quatro atitudes requeridas para o pesquisador do presente, certificamos que a distinção e hierarquização dos fatos, seguida de sua explicação e crítica serão preocupações constantes, não apenas pelo fazer da HP, mas, inclusive, por também serem importantes ao fazer da Historiografia Lingüística, como veremos na próxima seção que explica a Historiografia.

Como já posto, a subjetividade, principalmente a sua consciência, é um ponto saliente na reflexão histórica, uma vez que conscientes podemos frear a subjetividade ou utilizarmos dela para ajudar na reflexão, mas há outros pontos

² Nós acreditamos que o mesmo princípio pode ser empregado em relação às fontes primárias escritas.

relevantes. Sirinelli (*in* CHAUVEAU e TÉTART, 1999), por exemplo, assinala que o contexto é um fato indiscutível na orientação historiográfica de qualquer período, inclusive o presente. O autor ainda acrescenta que a observação do contexto histórico ajuda na compreensão do fenômeno estudado. Não é por outro motivo que Eugen Weber, em entrevista televisiva, aponta que não há objetividade em história, só profissionalismo, ou seja, rigor e método, qualquer que seja o período analisado. É com rigor que buscaremos um método neste trabalho, que sirva tanto para tratarmos nosso tema com objetividade, quanto para selecionar e ordenar significativamente os documentos que servirão de *corpus* e para a reconstrução e interpretação desses no contexto em que surgiram.

Assim, vemos que há diferentes fazeres históricos e que o contexto condiciona e transforma as correntes de pensamento, ainda notamos que qualquer pesquisador que deseje realmente estudo eficiente, mesmo os sincrônicos, não pode abandonar a pesquisa histórica, isto porque o homem é sim um ser social e como tal é influenciado pelo clima de opinião do período a que pertence. Ainda sobre o fazer histórico e o fazer do historiador, Diehl (2002) aponta que são partes de um mesmo processo, mas a diversidade de reconstituir e significar um único passado fez com que o historiador passasse a recorrer às demais Ciências Sociais e a aproximar-se da Historiografia moderna pelas vertentes da Nova História.

Com base no exposto, apontamos que um trabalho histórico-historiográfico é importante na medida que auxilia a entender os estudos sobre a língua nas suas dimensões social e cultural, além de ajudar na compreensão de como surgiram as concepções de linguagem que sustentam algumas visões sobre o ensino da língua portuguesa e, também, a amparar a (re)construção dos caminhos do ensino de Língua Portuguesa pelos documentos que o regulam.

1.2. HISTORIOGRAFIA LINGÜÍSTICA

A História da Lingüística começou a se desenvolver como objeto de pesquisa acadêmica no final da década de 1960, posteriormente, na década de 1970, especialmente em 1973, com a criação do primeiro jornal sobre o assunto *Historiografia Lingüística*, foi que, realmente, a disciplina se firmou como objeto de pesquisa. Apesar dessa aparente proximidade temporal do início da Historiografia Lingüística, a escrita de sua história possui uma tradição de mais de 200 anos, o que é apresentado por Koerner & Asher (1995) e sintetizamos a seguir:

- 1796 – surge “Tableau dês progrès de la science grammatical” de François Thurot – talvez o primeiro trabalho de escrita da História Lingüística;
- 1869 – aparecem vários trabalhos com um tratamento mais abrangente da História da Lingüística a partir da obra de Theodor Benfey – *Geschichte der sprachwissenschaft* (1869);
- 1960 – eclodem estudos mais aprofundados da História da Lingüística começando com a obra de Paul Diderichsen (1960) sobre Rask, no entanto, tais estudos, em sua grande maioria, basearam-se em relatos anteriores, raramente apresentando crítica ou um método historiográfico;
- final do século XX – apresentam-se trabalhos como os de Swiggers (1990), Koerner (1989, 1995, 1996) que se baseiam em fontes primárias e não em relatos anteriores e começam o esboço de um método historiográfico, esse momento é quando podemos, realmente, chamar de Historiografia Lingüística.

Convém lembrar que foi no início do século XX que surgiu a Nova História e que ela privilegiava um método que se aproximava das Ciências Sociais para suas análises. A partir disso, a História institui-se como método interdisciplinar, requerendo do pesquisador conhecimento dos diferentes campos científicos para explicar as razões da mudança de paradigma, além de uma capacidade de

síntese, ou seja, de retirar o essencial dos fatos vistos nas fontes primárias. Ainda passou a ser preciso buscar, por meio do apontamento do clima de opinião, entender os porquês e o que motivou a escolha de um ou de outro paradigma. Também se tornou importante escolher entre os fatos qual realmente seria interessante, porque nem todos eram importantes, só aqueles que desencadearam mudanças. Esse fazer novo da História fez com que a Historiografia também buscasse seu caminho pela interdisciplinaridade.

Koerner (1996) alerta para a necessidade de entender a Historiografia Lingüística (HL) como uma maneira de escrever a história do estudo da linguagem baseada em princípios científicos e não mais como um simples registro da sucessão de paradigmas da pesquisa lingüística, e, com Asher (1995), aponta quatro tipos distintos de motivação para a escrita da História da Lingüística:

- Primeira Motivação – é o tipo de história escrita em que uma geração ou indivíduo representa as idéias crenças e compromissos de sua geração;
- Segunda Motivação – é caracterizada pela intenção de um indivíduo jovem de difundir uma campanha contrariando pontos de vista previamente apoiados e doutrinas que ainda prevalecem;
- Terceira Motivação – não visa a defender um determinado paradigma, nem arranjar um argumento a favor de uma revolução científica, dentro da disciplina, mas normalmente expressa o esforço de uma geração de estudiosos de reconstruir uma disciplina, depois de sua quase destruição;
- Quarta Motivação – é a apresentação do passado lingüístico como parte integral da disciplina e, ao mesmo tempo, como uma atividade bem definida, que pode competir, em termos de integridade de método e rigor na aplicação, com os da própria lingüística. É o momento em que estudiosos começam a apontar interesse em questões de método e epistemologia da Historiografia Lingüística a partir do impacto da obra *A Estrutura das Revoluções Científicas*, de Thomas S. Kuhn em 1962. É nesse quarto tipo que nos inserimos.

Se Koerner & Asher (1995), como já apresentamos, apontam quatro tipos distintos de motivação para a escrita da História da Lingüística, De Clerq & Swiggers (1991), por sua vez, apresentam cinco motivações necessárias para a investigação em Historiografia Lingüística:

- motivação de fazer a HL como sujeito enciclopédico, como “ramo” de uma enciclopédia do saber;
- motivação de fazer a HL como ilustração do progresso de conhecimento;
- motivação de fazer a HL com o objetivo de defender, difundir ou promover um modelo lingüístico particular em detrimento de outros;
- motivação de fazer a HL como descrição e explicação de conteúdos de doutrina, inserida em um contexto histórico e científico;
- motivação de fazer a HL como testemunha exterior sobre uma realidade social, “colorida” pelas concepções e práticas lingüísticas.

Nessa pesquisa, com base em De Clerq & Swiggers, destacamos como nossos fatores de motivação de realizar um trabalho lingüístico-historiográfico a descrição e explicação de conteúdos dos documentos selecionados para a percepção das concepções e práticas lingüísticas.

Qualquer que seja a motivação para a investigação em HL, é preciso que a entendamos, como aponta Altman (1998, p. 24), como uma “atividade historiográfica que ambiciona compreender os movimentos em História da Ciência o que presume, inevitavelmente, uma atividade de seleção, ordenação, reconstrução e interpretação dos fatos relevantes (...) para o quadro de reflexão que constrói o historiógrafo”. Ou ainda, como define Swiggers (1990 b), a HL é uma disciplina que descreve e explica como o conhecimento lingüístico foi conquistado, formulado e apresentado, e como ele se desenvolveu através do

tempo. Dado o posto, vemos que para a reconstrução do passado, a descrição e a explicação devem estar interligadas.

Em estudos anteriores (IÓRIO, 1997), apontávamos a importância de relacionarmos história e linguagem para que nossa pesquisa tivesse êxito, porém a simples descrição, ou seja, a seleção e ordenação dos fatos não serão suficientes (embora não menos importantes) para o trabalho a que nos propomos. Nesse, a tarefa de seleção e ordenação deve vir acompanhada da reconstrução e interpretação dos fatos, construindo-se, assim, uma reflexão historiográfica.

A Historiografia, então, deve ser entendida, como aponta Altman (1998, p. 25), como uma disciplina que objetiva “descrever e explicar como se produziu e desenvolveu o conhecimento lingüístico em um determinado contexto social e cultural através do tempo”. Seria, de nossa parte, simplista demais pensar na HL como uma sucessão de paradigmas, ou seja, para nosso estudo é necessário que consideremos três diferentes dimensões: a teórica, a temporal e a social. De acordo com Faccina (2002, p. 37),

a HL é uma ciência subjetiva, já que sua atenção volta-se para o **sujeito** da historiografia, para o contexto cultural, histórico e científico, para a **motivação**, para a **formação profissional**, para a metodologia e o estudo do historiador e para as convicções ideológicas e científicas.

É importante então que conheçamos o contexto, ou seja, o clima intelectual geral da época, a situação sócio-econômica, o panorama científico da linguagem para conseguirmos chegar ao clima de opinião do período a ser investigado, o que vemos em Bastos (2002, p. 36):

Devendo-se, portanto, no trabalho historiográfico, caracterizar o período a ser estudado em todos os aspectos que delineiam uma sociedade, a saber: filosóficos, sociais, políticos, econômicos e culturais, procurando investigar como se deu o desenvolvimento do meio em que se desencadeou determinada disciplina.

Dessa forma, devemos considerar que uma reflexão historiográfica, que se propõe a estudar a relação Lingüística e ensino de Língua Portuguesa, deve primeiro preocupar-se com o clima de opinião geral do período, isto é, mapeamento da atmosfera intelectual de um momento histórico, uma vez que condições sócio-econômicas, eventos históricos ou situações políticas normalmente influenciam na motivação de produzir ou aceitar uma disciplina, uma nova teoria, uma legislação, ou um Recurso Didático norteador do ensino em um determinado estado.

Além da explicação nas dimensões teórica, temporal e social, e nessas do clima intelectual do período, a HL ainda deve explorar como objetos os textos publicados, mas também os não publicados que estejam ligados à visão do interlocutor. É importante reconhecer que o conhecimento lingüístico constrói-se na interação entre os que aceitam ou não um dado conhecimento, inseridos num contexto histórico. Assim, para o estudo historiográfico, deve-se explorar a dimensão pessoal e social, não apenas o aspecto científico da Lingüística.

De Clerq & Swiggers (1991) apontam para a necessidade de não se apoiar apenas na produção existente, é preciso fazer uma “meta-historiografia”, ou seja, é preciso recorrer à “não-história”, à história que não consta dos documentos oficiais. É preciso que sejam considerados os documentos publicados e os não-publicados, esses também se constituiriam de fontes primárias de consulta. Assim, entrevistas com professores e manuais didáticos, correspondências, rascunhos, projetos e materiais de cursos, teses, dissertações, entrevistas ou qualquer documento pessoal produzido por uma comunidade científica são objetos da HL.

Neste trabalho, nossa “meta-historiografia” terá base em dois olhares: o da comunidade científica, especificamente, o porquê do (não) envolvimento/aceitação do professor em relação ao material elaborado pelas comissões governamentais, esse olhar será feito a partir de trabalhos acadêmicos como os de Andrade (1989), Asche (1997), Aparício (1999) e Gomes (2005) que nos auxiliarão a compreender a instalação das leis e dos Recursos Didáticos sincronicamente. E o do governo

por meio de materiais datilografados de baixa circulação, destinados a cursos preparados pela SE-CERHUPE/CENP e não distribuídos em toda a rede pública, tais materiais nos auxiliarão a recompor o enfoque desejado pelo governo.

Neste momento, precisamos refletir sobre o caráter de nossos objetos de investigação (Leis e Recursos Didáticos), principalmente, é necessário frisar que eles possuem características diferenciadas, já que o segundo visa a ampliar as noções teóricas apontadas pelo primeiro e especificá-las em função de seu objetivo: o ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, respaldamo-nos em Bastos & Palma (2006) que sugerem considerar os objetos de investigação como metalingüísticos ou não-metalingüísticos, em função das suas distinções. Assim, gramáticas, manuais didáticos, antologias e, no nosso caso, Recursos Didáticos serão considerados objetos metalingüísticos; enquanto leis, cartas e documentos oficiais serão considerados objetos não-metalingüísticos.

A separação de nossos objetos em categorias diferentes, seguindo a proposta apresentada por Bastos & Palma já citadas, nos forçaria a dar tratamento diferenciado a cada conjunto, isto é, para o grupo dos documentos metalingüísticos bastaria estabelecer-se categorias a partir do próprio objeto, enquanto para o conjunto dos documentos não-metalingüísticos seria necessário selecionar uma teoria lingüística compatível com o momento histórico para que se pudessem definir as categorias de análise. Nossa pesquisa, entretanto, cruzará as informações das leis com os dizeres dos Recursos Didáticos, de forma que nossas categorias, desenhadas a partir das leis e dos documentos metalingüísticos servir-se-ão dos dois tipos de documentos para a compreensão da marcha político-lingüística do ensino de língua materna regulamentada pelos Recursos Didáticos.

Como vimos, a Historiografia tem uma natureza interdisciplinar, o que requer do pesquisador conhecimento dos diferentes campos científicos, para assim explicar as razões da mudança de paradigma, também demanda uma capacidade de

síntese, em outras palavras, de retirar o essencial dos fatos vistos nas fontes primárias.

A HL, como temos mostrado, é uma disciplina nova, por isso não possui ainda uma base de procedimentos; dessa forma, cabe a cada pesquisador, e essa é uma outra motivação para o estudo da disciplina, buscar uma metodologia.

1.2.1. O método historiográfico

Fazer Historiografia é, então, partir do trabalho do historiador na atividade de seleção e ordenação dos acontecimentos importantes, para o trabalho do historiógrafo – a explicação do estudado. Fazer historiografia é também reconstruir os modelos de correntes lingüísticas, considerando-se que a Lingüística não é uma disciplina que necessita da eliminação de um paradigma para a evolução de outro. Em Lingüística, o conhecimento científico é heterogêneo e podem ocorrer concomitantemente, de forma que, como aponta Bastos (2002), o historiador da lingüística buscará um modelo de descrição que possa explicar as alternâncias e recorrências dos paradigmas, além das retomadas e surgimentos de novos problemas.

Para a interpretação, Koerner (1989) aponta como primeiro ponto para a construção de uma metodologia a necessidade de o pesquisador saber tanto a história intelectual quanto as especificidades da lingüística; outro ponto é a necessidade de recorrer às fontes primárias e não se basear no tratamento de um filósofo, uma escola ou um conceito em particular.

Sobre as fontes históricas, podemos dizer que são sempre o ponto de partida do trabalho, mas devemos cuidar para que as análises questionem o documento, não

partam do princípio de que ele fala por si; dessa forma, é preciso, pois, problematizar, relacionar por meio de métodos específicos o dizer do documento com o clima de opinião e percebê-lo como fonte primária de conhecimento. Janotti (2005 p. 10) assinala que classificar elementos díspares como uma estátua e um artigo jornalístico sobre o rótulo de fonte histórica está no

interesse do historiador em inquirir o que essas coisas revelam sobre as sociedades às quais elas pertencem e na criação de uma narrativa explicativa sobre o resultado de suas análises. Por essa razão, denominamos de história uma série de acontecimentos e de historiografia a narração desses acontecimentos.

Assim, como nosso interesse se volta, sobretudo, para a interpretação dos materiais desenvolvidos pela Rede Pública Estadual Paulista sob o rótulo de Guias curriculares, Propostas curriculares, Subsídios para a implementação de guias/ propostas curriculares e sua relação com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação. Consideraremos tais materiais como fontes primárias documentais do trabalho a ser realizado.

Bacellar (2005) assinala que trabalhar com documentos públicos do século XX pode ser bastante difícil, porque os arquivistas têm problemas em definir o que deve ser recolhido como documentação e guardado. Os arquivistas têm, sobretudo, dificuldade de dar continuidade ao processo de conservação dos inúmeros papéis que a modernidade nos possibilita executar. Não é por outra razão que os documentos, normalmente, continuam em suas repartições produtoras, desorganizados, em condições precárias e sem cuidado em registrar a memória nacional. É o que também, em nosso trabalho, já apontamos ter sido um dos grandes entraves: localizar os Recursos Didáticos a serem analisados e “garimpá-los” em caixas empilhadas em um galpão em que ficam depositados todos os livros e materiais escolares que serão distribuídos em todo o estado de São Paulo.

Sobre a análise necessária das fontes documentais, reunimos, aqui, algumas questões que devem ser feitas, de acordo com Bacellar (2005 p. 71), e que tomaremos como articuladores de nosso trabalho: Qual a história do documento? Sob quais condições foi redigido e com que propósito? Por quem? Para quem? Com que critérios? Se não há neutralidade, qual a visão partidária que apresenta? O que as palavras, expressões indicavam naquele contexto? Quais são as particularidades do documento? Além de todas essas questões, deve-se buscar um olhar crítico sobre o texto e seu contexto, especialmente um olhar de historiador. Na voz do autor, após todas as precauções com a compreensão das fontes primárias e do conhecimento prévio do assunto a partir das respostas das perguntas usadas como articuladores, o pesquisador poderá “cotejar informações, justapor documentos, relacionar texto e contexto, estabelecer constantes, identificar mudanças e permanências e produzir um trabalho de História”.

Para a realização do trabalho com as fontes documentais, já citamos a importância do contexto, mais do que isso, Koerner (1989) aponta como um dos pontos principais da análise historiográfica lingüística a necessidade de entender o “clima de opinião” de um dado período, o que o autor considera como um aspecto realmente importante na busca de uma metodologia. Essa importância é ratificada em Casagrande (2001, p. 19):

Buscar o clima de opinião é inserir-se no clima intelectual do período, é compreender o porquê da vigência deste ou daquele paradigma num determinado campo científico. Nesse caso, a Historiografia Lingüística deverá considerar as correntes intelectuais do período que possam ter causado impacto sobre o pensamento lingüístico. Por esse motivo, o historiógrafo deverá construir o quadro de definição do período analisado, considerando não só o clima de opinião, mas também as mudanças paradigmáticas ocorridas no campo científico.

Convém anotarmos que, além do clima intelectual do período, é importante que reelaboremos o percurso temporal do documento, que apontemos suas condições de produção nas quais todos os dados são relevantes, a saber: capa, em que

programa ou projeto se insere, porque foi elaborado naquele momento, quais são seus públicos alvo, qual era o governador, secretário da educação, coordenador do departamento elaborador, pesquisadores produtores ou colaboradores do projeto, ou seja, que reunamos todas as informações relevantes para a atribuição de sentidos.

Koerner & Asher (1995) apontam que as incursões pelos campos da história podem ser produtivas, porém o historiador da lingüística deve desenvolver sua própria metodologia. Eles apontam que nesta busca de métodos, problemas como o da influência e o da metalinguagem devem ser enfrentados.

Quanto à influência, Koerner & Asher (1995) e Koerner (1996) apontam que ela pode ser de “boa fé” ou não, sendo que, no primeiro caso, podemos distinguir dois tipos de influência: a indireta que pode ser verificada pelo compartilhamento de experiências ligadas à educação e ao clima de opinião; e a direta que pode ser verificada por meio de referências explícitas, na comparação de textos e agradecimentos públicos. Já no segundo caso, em que a influência não é de “boa fé”, Koerner (1996) assinala que isso ocorre, principalmente, pela reivindicação de originalidade equivocada, já que antecedentes podem ser apresentados e invalidar tal reivindicação, ou pelas alegações de influência baseadas na similaridade entre autores, isso, segundo o autor, acontece para reduzir a importância de um lingüista.

Ora, nossos documentos de análise são, evidentemente, lugares de influência direta e indireta, já que não apenas demonstram o clima de opinião em que o documento foi produzido, mas também apresentam a visão de um pesquisador sobre determinado problema de língua, mas são lugares de apresentação teórica dos paradigmas lingüísticos em que o pesquisador acreditava, nos quais se baseava e que o governo ratificava como importantes para o conhecimento do

professor. Convém marcar que os documentos são lugares de descerramento do conflito sócio-ideológico próprio do período e que uma de nossas principais tarefas está na pesquisa do tipo de influência, ou seja, verificar se elas são lingüístico-pedagógicas ou se também são políticas.

Da mesma maneira que devemos estar atentos à percepção das influências dos paradigmas lingüísticos nos documentos, devemos entender se esses modelos representam momentos de evolução e continuidade ou momentos de revolução e descontinuidade de idéias. Sobre esses momentos, Koerner já apontava em 1989, alguns modelos para o entendimento da História Lingüística:

- **Modelo de Progresso por acumulação** – tipo em que se apresenta uma progressão não linear, cuja linha se fortalece com o tempo;
- **Modelo Subcorrente** – paradigma que se opõe ao primeiro, uma vez que nele a atividade lingüística é apresentada em mais de uma linha de pensamento que prevalece em cada período. A linha foco de atenção pode ser alterada por razões políticas, ideológicas e sociais;
- **Modelo Pêndulo-Balança** – tipo que pressupõe o dinamismo lingüístico ou alteração contínua entre as abordagens contrastantes ao assunto;
- **Modelo do Progresso Relativo** – paradigma em que se concretiza a fusão entre a orientação teórica e a orientação por informações.

Mesmo sabendo que nenhum dos modelos permite a abordagem das questões referentes aos fatores extralingüísticos (psicossociais, econômicos, políticos e ideológicos), eles são modelos determinantes para compreendermos a evolução da ciência. Assim, a verificação de sob qual modelo nossos objetos de análise construíram o saber lingüístico nos ajudará a perceber em que medida os documentos se afastam ou aproximam de determinadas teorias lingüístico-gramaticais, ainda se esse movimento é motivado unicamente pelo fazer lingüístico ou se ele também é impulsionado pelas mudanças políticas.

Outro grande problema metodológico apontado por Koerner (1996), é a questão da metalinguagem que se refere ao uso de terminologia da Língua ou da Lingüística atual na descrição do pensamento lingüístico de modelos anteriores, e ainda, fazê-lo acessível ao leitor do presente, sem distorcer sua intenção e significado originais. Agindo dessa forma, a metalinguagem será uma ferramenta que garantirá a cientificidade no tratamento do objeto, quer a metalinguagem seja uma técnica de observação, quer seja o próprio objeto de investigação.

Para diminuir o uso abusivo da linguagem técnica e para que o trabalho historiográfico não caia em incorreções e distorções das idéias e intenções dos textos estudados, convém seguir os três princípios apontados por Koerner (1996):

1º princípio da contextualização – é o estabelecimento do clima de opinião do período.

É preciso acrescentar que, embora Koerner tenha apontado tal princípio apenas para o estudo de períodos anteriores ao século XX, defendemos que o mesmo princípio pode e deve ser considerado no estudo da segunda metade do século XX, já que é um período marcado por uma grande aceleração nas mudanças de paradigmas, além disso, a partir dos anos 1960, começou-se a questionar a definição tradicional de história como ciência do passado.

2º princípio da imanência – é o entendimento completo, tanto historiográfico quanto crítico, ou até mesmo filológico do texto lingüístico estudado, sendo preciso que o estabelecimento do quadro geral da teoria investigada e sua terminologia sejam determinados internamente e não em alusão à doutrina lingüística moderna.

Por esse princípio, podemos restaurar o passado e compreender o documento no seu contexto de produção, ou seja, em sintonia com o primeiro princípio; de forma

que consigamos perceber as concepções políticas, bem como as educacionais e lingüísticas.

3º princípio da adequação – é a tentativa de introduzir aproximações entre o vocabulário técnico e o quadro de trabalho apresentado, por esse princípio estabeleceremos as atualizações e interpretações com base nas teorias modernas.

Auxiliados por esse princípio, com atenção aos outros dois, poderemos compreender o passado com base no presente, apontando caminhos para o futuro.

A partir do exposto, apontaremos, com base nos estudos de Koerner, Koerner & Asher, Swiggers, De Clerq & Swiggers, Altman e Bastos & Palma, os procedimentos investigativos essenciais para o trabalho lingüístico-historiográfico a que nos propomos:

- **1º passo investigativo: selecionar**, com criticidade, as fontes documentais, separando-as em fontes primárias e secundárias e **ordená-las** cronologicamente.
- **2º passo investigativo: reconstruir** o clima de opinião, cuidando para que as fontes primárias sejam vistas nas seguintes **dimensões: temporal, social, cognitiva, lingüística, educacionais e legais**. No primeiro e segundo casos, de maneira externa ao próprio documento, ou seja, na **contextualização** do período em que haja distinção e hierarquização dos fatos incidentes dos significativos e importantes; já nos demais casos, de forma interna ao próprio documento, ao que também chamamos **imanência**. Ainda, com base na História do Presente, é preciso que

leiamos o presente com profundidade histórica, mais do que isso, não podemos restringir o trabalho histórico à descrição ou à narrativa e, sim, tratar de explicá-lo.

- **3º passo investigativo: interpretar** o documento, tornando-o inteligível ao leitor do presente, sem que com isso modifiquemos seu significado original, e, também, buscando **adequá-lo** ao conhecimento de nossos dias, apontando sua pertinência, importância, aplicabilidade a partir das **categorias** de análise estabelecidas, em outras palavras, percebendo suas convergências ou divergências com teorias lingüísticas e documentos atuais.

A partir dessa exposição, seguindo com rigor a metodologia proposta, acreditamos que o olhar muito próximo, de quem também participou da história, não causará distorções na análise; já que uma subjetividade consciente, ou seja, que possa frear ou usufruir a subjetividade para a reflexão, será fundamental para a compreensão dos documentos.

Por enquanto, cabe-nos dizer que o caminho da reflexão historiográfica começa a ser trilhado nas páginas que se seguem.

CAPÍTULO 2

**DESCORTINANDO O PASSADO PARA A
COMPREENSÃO DO PRESENTE: CAMINHOS DOS
ESTUDOS SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA NO
BRASIL**

A incompreensão do passado nasce afinal da
ignorância do presente.

Marc Bloch

Para entendermos o presente do estudo da língua portuguesa no Brasil, precisamos descortinar nosso passado distante, e também o recente, em busca de marcos que foram deixados nas trilhas.

Para que pudéssemos conseguir encontrar esses marcos, percorremos, num primeiro momento, a trilha do passado anterior à época analisada, buscamos, assim, posturas que tivessem marcado a língua portuguesa e o seu ensino nos séculos anteriores ao século XX e na primeira metade desse que fossem essenciais para a compreensão do clima de opinião do pós década de 1960. Assim, destacamos:

- 1548 – iniciou-se uma valorização da doutrinação e o ensinamento da Santa Fé. Os jesuítas, primeiros mestres no Brasil, deveriam ensinar aos índios a leitura e a escrita da língua portuguesa para que, posteriormente, pudessem absorver a cultura e a religião da Coroa.
- 1759 – expulsou-se o grupo de jesuítas; o ensino passou a ser ministrado sob a forma de aulas régias (não havia ordenação entre as aulas e o aluno se matriculava nessas de acordo com o seu interesse). Para o ensino de língua materna foi um momento importante, pois o latim passou a ser visto como um instrumento auxiliar da língua portuguesa.
- 1835 – (re)organizou-se o sistema educacional em um único local (ateneu, liceu ou colégio), não haveria mais o ensino sob a forma de aulas régias desvinculadas entre si. Porém, o ensino médio, composto de sete anos, dava pouco destaque a gramática geral e a nacional, privilegiando o estudo do latim nos sete anos de curso, contra dois anos de ensino de língua materna.
- 1870 – iniciou-se um momento de polêmica entre brasileiros e portugueses, isso porque os segundos acusavam os primeiros de preferiam construções lingüísticas mais livres, diferentes das portuguesas. Essa discussão levou a reflexão de uma desejada independência lingüística.
- 1931 – criou-se a Faculdade de Educação, Ciências e Letras – buscava-se resolver o problema da formação do magistério. No ano seguinte (1932),

iniciou-se o movimento da “Escola Nova” cujo ideal era a defesa de uma escola pública, obrigatória, leiga e gratuita.

- 1948 – iniciou-se uma série de discussões para a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.
- 1959 – elaborou-se uma Nomenclatura Gramatical Brasileira visando a uma uniformização.

Os momentos anteriormente citados são importantes para entendermos que, até a década de 1960, não tínhamos uma sistematização legal para a educação e também para notarmos que não havia ênfase no ensino de língua portuguesa. Destacamos que, mesmo que a profissionalização do professor tivesse acontecido na década de 1930, ainda no início da década de 1960, ser professor de língua materna era ensinar a conhecer o sistema lingüístico e aprender gramática, o texto destinava-se à leitura e interpretação.

Diante desse cenário, nossa investigação, como já apresentamos nas considerações iniciais, percorrerá três momentos do ensino de língua portuguesa no Brasil que transcrevemos:

1º momento – A necessidade de uma escola mais democrática – período que se inicia com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961).

2º momento – Entre teorias e práticas: ensinando Comunicação em Língua Portuguesa – momento que se inicia com a sanção da segunda Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971) e que inaugura o percurso pelos caminhos dos Recursos Didáticos elaborados pela Secretaria Estadual da Educação para o cumprimento da lei.

3º momento – Educação para todos, o caminho para a mudança – período que se inicia com a Lei nº 7.044/82, que altera dispositivos da LDBEN em vigor e segue

pela trilha dos Recursos Didáticos que formalizam a visão da Secretaria Estadual de Educação para a execução dos novos preceitos.

Passamos agora a descortinar o clima de opinião do pós 1960 e buscar compreendê-lo, assim, talvez, poderemos conhecer e entender nosso presente.

2.1. A década de 1960

A década que antecedeu a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4024/61) teve como marca um enorme crescimento industrial e dos centros urbanos, principalmente em virtude da intenção governamental de modernizar o país. Em razão do desenvolvimento esperado, havia a necessidade de habilitar a mão de obra e preparar o cidadão para outros papéis sociais além do rural. Todos esses fatores fizeram com que o país prosperasse, em função disso, o ensino no país também se expandiu.

Na área da Educação, o quadro da época era o seguinte: cerca de 39% de analfabetos, na população de quinze anos e mais, o que demonstrava uma redução em 11% da década de cinqüenta; o número de alunos matriculados no ensino médio também havia crescido cerca de 14% em relação a 1935. O ensino superior, por exemplo, crescera de 44 mil universitários para 280 mil até o final dos anos de 1960. Tudo isso foi possível porque a porcentagem de recursos financeiros da União passara de 5,7% em 1955 para 9,6% em 1965.

Se por um lado, no início da década de 1960, havia um grande e favorável crescimento industrial e urbano; por outro, a situação social, econômica e política brasileira continuava conturbada. Não por outra razão, Jânio Quadros, candidato à Presidência da República Brasileira, surgiu como um moralizador dos costumes políticos e como um crítico da desordem financeira. Pelo temor da situação e na

esperança de um país mais forte, o povo elegeu Jânio Quadros para Presidente com 48% dos votos.

Com a eleição de Jânio, a situação de conflito político que poderia ter se estabilizado, permanecia inalterada, principalmente porque as medidas tomadas pelo presidente não agradavam aos conservadores ou aos esquerdistas, o que levou a uma intensa agitação política que culminou com a renúncia de Jânio em agosto de 1961.

João Goulart, vice-presidente eleito, que era visto com muita reserva pelos setores conservadores do país, assumiu o cargo de Presidente em setembro de 1961, mas só após a aprovação de uma Emenda Constitucional que alterava o sistema governamental para o parlamentarismo e, com isso, reduzia os poderes presidenciais.

Os anos que se seguiram foram de intenso conflito político, Jango não conseguia manter o poder, pois o modelo econômico (desenvolvimento nacional autônomo) e o regime político a ele associado (populismo) já tinham esgotado suas possibilidades de existência. Diante desse quadro, os militares tomaram o poder para o que diziam ser “livrar o país do comunismo e para restaurar a democracia”, desse momento em diante o país passou a ser governado por meio de Atos Institucionais.

Segundo Fausto (2000, p. 465)

o movimento de 31 de março de 1964 tinha sido lançado aparentemente para livrar o país da corrupção e do comunismo e para restaurar a democracia, mas o novo regime começou a mudar as instituições do país através de decretos, chamados de Atos Institucionais (AI).

Se as alterações nas instituições e no cenário político eram grandes, na área educacional também havia medidas que alteravam o painel escolar. Essas modificações deveram-se, sobretudo, à introdução de antigas reivindicações como a

obrigatoriedade de ensino público, que era desejado desde 1932, com a promulgação da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Essa obrigatoriedade do ensino ser público, que autorizava uma democratização da educação e, assim, possibilitava um maior acesso das classes populares à escola, fez com que as metodologias de ensino e aprendizagem e as teorias que embasavam os conhecimentos científicos de cada uma das disciplinas curriculares também sofressem alterações.

Com relação às metodologias de ensino e aprendizagem, tratava-se de um momento de conflito entre uma abordagem mais tradicionalista, que enfatizava o programa e era centrada no professor, e uma abordagem mais comportamentalista, que enfatizava o produto obtido pela transmissão cultural e priorizava o ensino por meio de modelos a serem seguidos, já que se valorizava a concepção de influência do meio sobre o indivíduo. Podemos exemplificar essa alteração na postura metodológica por meio do primeiro artigo da LDBEN/61:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) **o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;**
- f) **a preservação e expansão do patrimônio cultural;**
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.(o grifo é nosso)

Com relação às teorias lingüístico-gramaticais, se a metodologia de ensino e aprendizagem passava por mudanças, o paradigma de ensino de Português, também precisava de alterações para suprir a demanda de alunos; e se os

professores precisavam se adequar à nova realidade e ao novo modelo escolar, os métodos e as teorias deveriam ajudar nesse ensino. Segundo Soares (1996, p. 10):

Ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece. Além disso, os manuais didáticos passam a incluir exercícios – de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática. Já não se remete ao professor, como anteriormente, a responsabilidade e a tarefa de formular exercícios e propor questões: o autor do livro didático assume ele mesmo essa responsabilidade e essa tarefa, que os próprios professores passam a esperar dele.

Elementos como a interpretação e o estudo gramatical em um único livro já eram vistos em *Português no Ginásio* de Raul Moreira Lellis, manual mais usado nos anos 50, porém, nos anos 60, além dessa proposta o livro passou, ainda, a ser dividido em unidades nas quais haveria um texto, tópicos para interpretação e a exposição de um tópico gramatical; é o caso de *Português através de textos* de Magda Soares. Independente dessa inovação no livro didático, esses autores e outros do período continuavam não envolvendo as questões lingüísticas em suas obras, e sim privilegiando uma postura gramatical.

Na escola, por sua vez, os livros, que traziam todo o conteúdo programático e até mesmo um manual do professor, eram providenciais já que facilitavam o trabalho do professor na preparação de aulas. Isso porque, nesse momento, os docentes recebiam um número maior e heterogêneo de alunos, com os quais muitas vezes não sabiam como agir.

Se o item “f” do artigo 1º da Lei nº 4.024/61 previa a preservação e a expansão do patrimônio cultural, em relação aos estudos de língua não era diferente, pois assim como na década anterior, eles continuavam, em grande parte, a ser sobre Filologia. Mais do que isso, a pesquisa filológica baseava-se no conceito clássico de que a cultura era o conjunto dos conhecimentos intelectuais de um dado povo, conceito que corrobora para a continuidade dessa linha de pesquisa no novo painel escolar, especialmente, na universidade.

Embora a Filologia fosse o programa de investigação predominante, a Lingüística já era de domínio dos intelectuais brasileiros, o que pode ser visto em Bechara (1997 p. 52) “O *Curso de lingüística geral* do mestre genial saíra, póstumo, em 1916, e já em 1919, no prefácio à 2ª ed. das *Dificuldades da língua portuguesa* Said Ali se referia à proveitosa introdução no estudo do português da lição de Saussure”.

Mesmo sendo conhecida por pesquisadores brasileiros era de maneira lenta e gradual que a Lingüística passava a ser um campo de investigação. Como vimos na citação, as idéias estruturalistas já podiam ser vistas em obras brasileiras nas primeiras décadas do século XX, mas seu programa não possuía força institucional nas universidades, muito menos conseguia romper com seus muros e adentrar na escola de nível ginasial e médio. Foi só na década de 1970 que a Lingüística, de uma forma geral, despontou como uma possibilidade de ciência auxiliar nas aulas de língua.

Para confirmar o panorama exposto nos parágrafos anteriores, apresentaremos um quadro que sintetiza o conflito entre as posturas teóricas de filólogos e lingüistas. Esse quadro tem base em texto de Fiorin (FÁVERO; BASTOS; MARQUESI, 2007) que registra trechos do *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras* de 1953.

Quadro 1 – Postura teórica de Filólogos e Lingüistas

	Filólogos	Lingüistas
Língua	O filólogo utiliza a língua como um instrumento que ajuda na crítica da escrita, na avaliação da época, das qualidades de estilo, da veracidade ou não das idéias.	O lingüista valoriza a língua em que está escrito o documento.
Texto	O filólogo valoriza a sintaxe, pois acredita que é na expressão do pensamento que se encontram as demonstrações culturais de um povo. O filólogo tem as fronteiras de seu trabalho demarcadas pelas primeiras manifestações literárias de uma nação.	O lingüista não valoriza as qualidades literárias do texto, ele busca no texto a confirmação de alguma lei fonética ou problema de morfologia, ele não se interessa pela sintaxe. O lingüista desconhece barreiras literárias-temporais, pois seu trabalho pode se voltar para inscrições por mais rudes que possam ser, ou até para línguas ágrafas.

No quadro, observamos que o trabalho filológico era considerado o mais importante, porém a Lingüística começava a influenciar pesquisas brasileiras, principalmente, no que se referia a uma orientação histórico-comparativa.

Nesse momento em que a Lingüística começava a se “instalar” no país merecem destaque os programas de investigação Dialeto e Estruturalista. O primeiro, especialmente pela pesquisa sobre o dialeto caipira, inaugurado por Amadeu Amaral (1876-1928), é digno de destaque que esse programa não buscou romper com o programa de Filologia, muito pelo contrário, contribuiu para fundamentar a interpretação histórico-filológica, de forma que era muito bem aceito pelos filólogos. O segundo, porque trazia um modelo metodológico inovador. Esse programa se caracterizava como um programa concorrente da Filologia por essa razão sofria forte oposição dos filólogos.

Em 1962, o Conselho Federal de Educação institucionalizou a Lingüística como uma disciplina obrigatória nos Currículos Mínimos Federais das Faculdades de Letras. Essa obrigatoriedade seria um facilitador para que as teorias lingüísticas pudessem penetrar posteriormente na escola.

Precisamos, no entanto, ressaltar que a incorporação da disciplina lingüística nos cursos de Letras não foi tão simples quanto pretendia a resolução de 1962. Primeiro, porque na época de sua elaboração o país já possuía em torno de noventa cursos de Letras, e não tínhamos essa quantidade de professores com formação para ministrar suas aulas. Segundo, porque entrávamos em um difícil momento político que atingiu as universidades no país. Sobre isso, Altman (1998 p. 118-119) aponta:

A promissora experiência de Brasília, entretanto, ainda incipiente, não escapou ileso da crise geral por que passava o país nos primeiros anos da década de sessenta. Com a chamada revolução de 1964, começavam o ‘expurgo’ universitário, as intervenções, as demissões. Em 1965, os programas de pós-graduação se dissolveram. Os professores e pesquisadores voltaram aos seus estados de origem, ou se transferiram para outras Universidades, ou foram para o exterior. O primeiro curso de pós-graduação em Lingüística do país durara, apenas, três anos.

Diante do exposto, podemos notar que, pela forte influência da Filologia e pelo clima político de Ditadura Militar e repressão, foi tardiamente que as idéias lingüísticas começaram a ter repercussão no cenário nacional.

Com base em Bechara (1997), Altman (1998), Castilho (2006) e Fiorin (2007), podemos apontar três grandes programas investigativos na década de 1960: Filologia, Dialectologia (no final da década de 1960, como um braço desse programa, implanta-se o Projeto NURC) e Estruturalismo. A Filologia e a Dialectologia eram os grupos de maior evidência e o Estruturalismo era considerado um programa adversário dos demais, ele só ganhou forças no Brasil a partir da institucionalização da Lingüística.

Como já apontamos anteriormente, os estudos de Filologia eram os de maior tradição de pesquisa em São Paulo até a década de 1960. Altman (1998) afirma que desde a criação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras *Sedes Sapientiae* em 1933, os filólogos ocupavam as principais cátedras universitárias do país, eles fundaram os primeiros centros de pesquisas lingüísticos e publicaram inúmeras monografias e artigos em periódicos. A autora afirma que, até a metade da década de 1970, a Filologia possuía também o maior número de pesquisadores do país.

Os trabalhos filológicos brasileiros estavam voltados para a erudição do português, considerando-o língua de cultura, o que quer dizer que os trabalhos voltavam-se, sobretudo, para textos da literatura.

O programa investigativo de Dialectologia, por sua vez, não possuía o mesmo prestígio da Filologia, no entanto era bem aceito por esse, pois não o ameaçava já que não havia uma retórica de ruptura em sua concepção. Embora essa linha já possuísse publicações nas décadas de 1930 e 1940, os dialectólogos alcançaram sua maior glória na década de 1950, quando, ao lado dos filólogos, passaram a ser considerados como elite intelectual e acadêmica.

Isso porque ganhou destaque a pesquisa dialetológica de levantamento das variantes regionais do português brasileiro, lembremo-nos que a construção da capital do país em Goiás valorizou o interior e, o Movimento Modernista preconizava um ufanismo por nossa língua e culturas. Assim, a década de cinquenta é apontada por Altman (1998 p. 79) como a “década da renovadora cruzada dialetológica de Silva Neto, momento em que o programa inicial de investigação foi revisto, face ao saldo deixado pela produção anterior e face aos novos desafios que lhes colocava o estruturalismo”.

Na Dialetologia, a metodologia instalada, após a introdução definitiva do Estruturalismo no Brasil na década de 1960, possibilitou uma nova perspectiva de interpretação do material fônico. Esse modo de estudar as variantes brasileiras, especialmente as variantes rurais ameaçadas de extinção, já na segunda metade dos anos sessenta, voltou seu olhar para o registro das variantes sociais urbanas. Isso foi possível, pois se iniciou, em 1969, no país, um projeto coletivo envolvendo várias capitais brasileiras, o Projeto Norma Urbana Culta (NURC).

O Projeto NURC, que derivava do *Proyecto de Estudio de la Norma Urbana Lingüística Culta* de autoria do professor Juan M. Lopes Blanch do Colégio de México, era formado em São Paulo por equipes de pesquisadores da USP, da Unicamp e da Unesp. O todo do grupo de pesquisadores do projeto produziu entre 1970 e 1978, aproximadamente 1500 horas de gravações.

No que se refere especificamente ao tema de nossa pesquisa, precisamos apontar que o trabalho realizado pelo Projeto NURC foi um dos motivadores da instauração de Recursos Didáticos na década de 1970, isso porque, nessa década, ele foi, ao lado de um novo olhar sobre a educação que condenava uma metodologia formal em que se depositava no aluno várias formas de conhecimento, responsável por um privilégio da oralidade. E, se se privilegiava o oral, como o professor estava

acostumado a trabalhar apenas com o texto escrito, era preciso oferecer-lhe recursos para o trabalho em sala de aula.

O terceiro programa de investigação existente nesse momento era o Estruturalista, mas para apresentarmos esse paradigma recorreremos a alguns pontos centrais da teoria saussureana que se resume em três dicotomias: *langue* e *parole*, forma e substância e diacronia e sincronia. Na primeira dicotomia, a *langue*, embora signifique língua, em geral, pode ser melhor traduzida, segundo Weedwood (2003, p. 127), *como sistema lingüístico, e designa a totalidade de regularidades e padrões de formação que subjazem aos enunciados de uma língua*; trata-se de uma norma abstrata, um fato social, universal e virtual. Em oposição, temos o termo *parole*, que pode ser traduzido como comportamento lingüístico, ele é a realização concreta da língua pelo sujeito falante. Para Saussure, só a *langue* deveria ser estudada pela Lingüística porque a *parole* depende do indivíduo e não é sistemática.

Quanto à dicotomia forma e substância, Saussure a apresenta como a associação entre significante (imagem acústica) e significado (conceito), observa, assim, que a imagem acústica não se confunde com o som porque ela é um conceito psíquico (uma imagem que fazemos do som em nosso cérebro) e não físico. Ao se dizer uma palavra há identidade de forma, ou estrutura, ou padrão, mas ela é, em princípio, independente da substância ou matéria bruta sobre a qual é imposta. Saussure aponta ainda que não há motivação para que se atribua determinado nome a um ser, mas esse nome passa a ter valor na língua, quando passamos a associá-lo em nosso cérebro ao seu significado ou substância.

Por fim, pela terceira dicotomia apresentada por Saussure, sincronia (estado atual do sistema da língua) e diacronia (sucessão temporal de diferentes estados da língua em evolução), ele institui que cabia à Lingüística trabalhar com a estrutura do sistema de uma língua em um ponto específico do tempo, o estudo da língua deveria, desse modo, enfatizar ao trabalho sincrônico. Da mesma forma, Saussure

aponta que os estudos diacrônicos que se preocupavam com o desenvolvimento histórico de elementos isolados não cabiam na Lingüística.

Essa ênfase na sincronia, proposta pelo Estruturalismo europeu, deu impulso, como vimos, para outro programa investigativo – a Dialectologia e para os estudos das variantes lingüísticas urbanas do Brasil, se era importante estudar a língua em um ponto específico do tempo, esse tempo poderia ser aquele, principalmente, porque politicamente reafirmava-se a noção de nação, de brasilidade e até havia uma postura ufanista. Se o clima de opinião apontava para “Brasil: ame-o ou deixe-o”, estudos de descrição de língua, especialmente daquele estado de língua, seriam bem vistos, eram sinais de uma adequação ao *status quo*, era uma adequação ao pensamento ditatorial. Por sua vez, esses estudos descritivos das variantes urbanas eram propícios para o novo modelo de escola democrática, já que a partir desse momento a escola teria que receber alunos que utilizavam outras variantes, não apenas a variante culta.

Esse modelo sincrônico que passou a fazer parte da Lingüística favoreceu, como aponta Altman (1998), a outros modelos de análise como os da Sociolingüística. Por esse modelo ser muito importante no painel lingüístico-pedagógico que se instalou no Brasil a partir da década de 1970, traçaremos alguns pontos basilares da sua teoria.

A Sociolingüística postula que a sociedade é causa das diferenças culturais e lingüísticas, ou seja, nos princípios dessa teoria a linguagem é vista como reflexo das estruturas sociais e o sistema da língua é heterogêneo e dinâmico. Para a Sociolingüística, a língua é diretamente observável e deve ser analisada por meio de dados. Seu principal objetivo é sistematizar a variação existente na linguagem, para o que propõe regras que abranjam a variação das formas.

O foco da teoria são as diferenças de usos lingüísticos que podem ser observadas, essas diferenças são vistas num trabalho sincrônico. Para a Sociolingüística,

interessa muito mais a mudança em curso, a situação daquele momento, do que a histórica.

Outro ponto importante é que o falante é real, não ideal, por isso é que as formas lingüísticas são analisadas dentro das comunidades, não em situações forjadas. Por conta da necessidade de analisar dados reais, há uma grande preocupação com a metodologia, seus pesquisadores procuram construir procedimentos cada vez mais adequados e precisos para a coleta, tratamento e análise dos dados.

A análise prevista pela Sociolingüística tem base no estudo da variação, relacionam-se variantes lingüísticas (noções como as de registro alto ou baixo, de estilo formal ou informal) a variantes sociológicas (profissão, educação, salário) e ainda a diferenças de idade, raça, sexo, de forma que se explica a variação lingüística por meio de fatores sociais.

Retornando aos postulados da Lingüística Estrutural, outra questão aproveitada foi a idéia de que o indivíduo aprende a língua do ambiente em que vive por condicionamento, o que quer dizer que era a partir de estímulos dados, da necessidade de utilizar a língua, que o indivíduo geraria uma resposta. Relacionando esse conhecimento à escola, se o aluno repetisse várias vezes a mesma frase, por associação e generalização, ele seria capaz de induzir as regras de sua formação.

Além das mudanças no quadro político-econômico, das alterações no modelo de ensino e aprendizagem e da incorporação da lingüística ao estudo da língua, e em função de todas essas novas posturas, os manuais didáticos necessitaram se adaptar à nova realidade brasileira, fazendo com que também houvesse um crescimento no mercado editorial de livros didáticos. Os livros didáticos, por tudo o que já foi apontado e, sobretudo, porque nem o governo federal, nem o governo estadual ofereciam outros Recursos Didáticos que pudessem auxiliar o professor em seu trabalho, passaram a ter um papel importante, a partir da década de 1960, em relação ao fazer docente, pois era um direcionador do ensino.

Em 1968, de acordo com **Momentos dos Livros no Brasil** (1998), publicação comemorativa da editora Ática, já havia 2.500 títulos didáticos distribuídos entre os três níveis de escolarização, resultado de medida governamental (1966), que criou a Comissão Nacional do Livro Técnico e Didático (Coeltd) e o investimento no mercado editorial de US\$ 9 milhões financiados pelo Ministério da Educação, pela agência United States Agency for International Development (Usaid) e com a colaboração do Sindicato dos Editores.

Ainda, além de todas as modificações citadas, a força dos meios de comunicação foi um ponto de destaque a partir da década de 1960, pois foi nesse período que vimos o advento das tevês Cultura, Excelsior, Bandeirantes e Gazeta, o que fez de São Paulo o centro de atração da televisão brasileira.

Ao final dessa década, a tevê tornara-se uma das responsáveis e monumento da globalização, como exemplo, podemos mencionar as 600 milhões de pessoas que assistiram, ao vivo, no dia 20 de julho de 1969, a nave norte-americana “Apolo 11” cumprir sua missão de levar o homem à Lua.

Embora se previsse que a tevê não ocuparia por completo o espaço cultural, não foi o que ocorreu, pois se iniciou um período de grande explosão e expansão da indústria cultural brasileira. Nos anos setenta, o país tornou-se um dos maiores consumidores de cultura do mundo:

- alcançou o 6º lugar no mercado fonográfico;
- conseguiu o 7º lugar em publicidade;
- atingiu o 2º lugar em número de emissoras de rádio;
- posicionou-se entre os dez maiores produtores de aparelhos de televisão;
- estabeleceu-se entre os dez maiores produtores de livro no mundo;
- quadruplicou a produção de revistas e fascículos;
- chegou a uma produção de mais de cem filmes por ano;

-
- conseguiu uma produção de livros didáticos próxima a 100 milhões de exemplares por ano.

Retornando a nossa descrição para a área política, afirmamos que se para a área cultural tínhamos conseguido um avanço, na área política, e em sua consequência em todo o cenário brasileiro, tivemos um retrocesso com a instituição do Ato Institucional nº 5 – AI-5, considerado o mais rigoroso de todos, por esse ato, inclusive, fechou-se o Congresso Nacional.

O AI-5 foi considerado o pior de todos os atos institucionais, isso porque, entre outras medidas, concentrou no poder militar a comunidade de informações que comandava órgãos de vigilância e repressão. Com o auxílio dessa comunidade, iniciou-se uma grande mudança no cenário intelectual brasileiro, pois possibilitou a cassação de mandatos, a implantação da censura aos meios de comunicação e a demissão de vários professores universitários. Ainda, por meio do AI-5, houve uma facilitação da tortura como parte dos métodos do governo.

As mudanças no nível federal também se estenderam para os estados, como as eleições para os Governos Estaduais que passaram a ser indiretas. Em São Paulo, a Arena indicou o nome de Roberto Costa de Abreu Sodré para o governo estadual. Sodré foi eleito pela Assembléia Legislativa e seu governo estabeleceu boas relações com o governo federal apoiando a decretação do AI-5. Seu governo foi, principalmente, de continuidade de obras: ampliou o plano energético do Estado e inaugurou a Rodovia Castello Branco (antiga Rodovia do Oeste), ambas iniciadas no governo de Adhemar de Barros.

Em 1969, após um derrame que deixou Costa e Silva paralisado, os ministros militares substituíram-no por uma junta militar para que o civil Pedro Aleixo (vice-presidente) não chegasse ao poder, inclusive, porque ele era contrário ao AI-5.

A Junta Militar formada em 1969 era composta de Lira Tavares, Ministro do Exército, Augusto Rademaker, Ministro da Marinha, e Márcio de Sousa e Melo, Ministro da Aeronáutica. Entre as medidas dessa junta, destacamos o AI-13, que previa o banimento do território nacional de todo brasileiro que fosse considerado inconveniente, nocivo ou perigoso à segurança nacional. A partir desse ato, vários professores-pesquisadores foram exilados.

Como não havia sinais de recuperação do Presidente Costa e Silva, a junta militar declarou os cargos de presidente e vice-presidente vagos e marcou eleições, pelo Congresso Nacional, para 25 de outubro de 1969. O General Emílio Garrastazu Médici foi escolhido para ocupar o cargo de Presidente pelo Alto Comando das Forças Armadas.

O rigoroso governo de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974) foi marcado pela tortura, repressão em nome da “Segurança Nacional” e do “combate à subversão comunista”, foi também o governo de grandes propagandas políticas que incutiam no povo idéias nacionalistas: “Brasil: ame-o ou deixe-o”, “Ninguém segura a juventude do Brasil”. Tais atitudes anunciavam um grande crescimento para as décadas vindouras, marcadas não só pela idéia de maior potência da América do Sul, de promissora grande potência mundial, mas também pelos projetos gigantescos, como a Transamazônica, a ponte Rio-Niterói e a Usina de Itaipu, que buscavam demonstrar a grandeza e o progresso nacional.

Se por um lado os projetos de visibilidade e auto-afirmação nacionais eram grandes, por outro os dados e estatísticas sociais também tinham dimensões gigantescas de problemas, de acordo com Habert (2001, p. 12), 72 milhões de brasileiros (67% da população) eram subnutridos, a taxa de mortalidade infantil era em torno de 11%, o Brasil era campeão em acidentes de trabalho; por fim, o 1% mais rico do Brasil detinha renda quase igual ao total da renda de 50% da população (os mais pobres).

É nesse cenário que temos a promulgação de nossa segunda LDBEN.

2.2. A década de 1970

Se, no período anterior, a LDBEN foi estudada e discutida por muitos anos, nesse segundo momento, não houve a mesma preocupação, ou seja, a segunda LDBEN foi promulgada sem que para isso houvesse discussão ou a participação dos diversos setores educacionais. Tal fato deve-se, principalmente, ao austero governo em que foi promulgada e ao processo de ditadura militar que o país enfrentava desde 1964.

A LDBEN/71 anunciava como objetivo da nação, a partir de sua instauração, alcançar, *verdadeiramente*, todos os setores sociais para reverter o quadro de analfabetismo que se aproximava dos 26% da população com mais de quinze anos. Outro objetivo da lei era elevar o potencial humano de trabalho para o que a lei previa como objetivos do ensino de 1º e 2º graus: a auto-realização, a qualificação e a preparação para o trabalho e o exercício consciente da cidadania.

Essa nova lei marcava também, definitivamente, uma mudança de postura em relação ao ensino, deixava-se de lado a abordagem humanista, que até aquele momento atendia aos anseios governamentais, e buscava-se um enfoque mais tecnológico, mais voltado para a especialização do ensino e da aprendizagem.

Se a nova lei educacional buscava soluções para os problemas da escola, no plano político-social, a situação também melhorava, isto porque o governo Médici conseguiu vencer a luta armada, fez crescer a economia, “ganhou” uma Copa do Mundo e, ainda, fez propaganda de tudo isso. Médici só não conseguiu fazer um sucessor, pois quem assumiu a Presidência da República foi Ernesto Geisel, considerado austero, centralizador, onipotente e de personalidade completamente contrária a de Médici. Não só pela personalidade do presidente, o governo que se

iniciava teve enormes dificuldades para sustentar a governabilidade, já que por um lado a euforia popular do “milagre” econômico estava acabando, por outro, o exército não aceitava com tranquilidade a distensão política prometida por Geisel.

A abertura política proposta por Geisel era uma combinação de mecanismos de repressão e controle, ainda baseados no AI-5, na Lei de Segurança Nacional e de algumas reformas políticas nas instituições do poder. Assim, para confirmar essa abertura, nos discursos havia sempre ênfase em expressões como “lenta”, “gradual”, “segura”.

O General João Batista Figueiredo, a quem o presidente apoiava e confiava para prosseguir nessa empreitada, foi eleito como seu sucessor. Figueiredo fora chefe do Gabinete Militar no governo Médici e chefe do SNI no Governo Geisel, por isso centrava em si um grande paradoxo: embora fosse responsável por um órgão repressivo, era indicado para promover a abertura política brasileira.

Outro problema que conspirava contra a abertura política era a própria personalidade rude e sem meias palavras de Figueiredo, um ano antes havia declarado que a “democracia plena não existe” e que “o brasileiro não sabia votar”. A abertura, a democracia com a qual havia se comprometido estava, assim, limitada.

Ao mesmo tempo em que a abertura agradava à sociedade e aos partidos políticos, não tinha o apoio unânime dos militares, que promoviam campanhas contra a abertura, desmoralizavam publicamente o presidente. Os militares que estavam diretamente ligados a órgãos de segurança, como o Departamento de Operações e Informações/Centro de Operação e Defesa Interna DOI-CODI, voltaram a praticar torturas, justificando como suicídio a morte das vítimas.

A Lei da Anistia, aprovada em agosto de 1979, possibilitava a volta dos exilados políticos e eximia de culpa os responsáveis pelas práticas de tortura, mesmo assim, o ato não conseguiu a adesão de todos culminando em uma série de atentados

como a carta-bomba enviada ao presidente da Organização dos Advogados do Brasil, matando sua secretária, ou as bombas colocadas no centro de convenções do Riocentro (30 de abril de 1981) onde acontecia um festival de música.

Não só a abertura e a oposição a ela realizada pelos militares de linha dura serviram de motivo de preocupação ao presidente Figueiredo; mas, principalmente, o aprofundamento da crise econômica que forçou Simonsen a deixar o Ministério do Planejamento para Delfin Neto. Nesse momento, já não se vivia mais o “milagre” econômico e o país começava a sofrer pressões de credores externos, ainda, havia limitações à expansão da moeda, cortes nos investimentos das empresas estatais, aumento das taxas de juros internos e declínio do investimento privado.

Ademais, a crise mundial, iniciada com a crise do petróleo, foi também um fator importante na instauração da crise brasileira. Uma combinação de fatores entre os quais a perda da hegemonia norte-americana, a necessidade de novos empréstimos para sustentar o déficit na balança comercial e o aumento dos juros dos empréstimos expuseram os problemas e as contradições do desenvolvimento capitalista brasileiro. Sobre isso, Fausto (2000, p. 502) aponta que “a recessão de 1981-1983 teve pesadas conseqüências, quer sob a forma de estagnação econômica, quer sob a forma de inflação (110,2% em 1980 – 99,7% em 1982)”.

A política de arrocho salarial associada à inflação crescente gerou um grave quadro de tensão social. Em 1979, várias greves (429 paralisações) pressionavam patrões e governo a olhar pela classe trabalhadora. Na liderança desses protestos, chamados de “novo sindicalismo”, estava Luiz Inácio da Silva, o Lula, que foi também um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores (PT) em 1980.

O quadro social instaurado propiciava, além das greves, inúmeras manifestações, chegando ao extremo de uma multidão de desempregados realizar vários saques em lojas de São Paulo e, em outra ocasião, derrubar as grades do Palácio dos Bandeirantes, sede do governo estadual.

A região do ABC paulista tornou-se, por volta de 1980, centro da luta contra o autoritarismo. Em comícios, que reuniam profissionais de vários sindicatos, reivindicava-se a negociação salarial e o fim da intervenção nos sindicatos. Silveira (1998, p. 11) aponta que “toda essa capacidade de organização levou à criação de centrais sindicais”.

Ainda insistindo nessa ordem de idéias, a população paulista/paulistana começou a perceber a incapacidade do poder público em administrar os bens de consumo coletivo e, assim, passaram a se organizar em movimentos populares reivindicativos de melhorias urbanas. Um desses movimentos exigia a expansão da escola pública, sobretudo a noturna, nas áreas periféricas.

Da mesma forma que na educação de 1º e 2º graus sentia-se a necessidade de formação de professores para suprir a nova demanda advinda da expansão da escola pública, também o 3º grau, ressentido com a falta de professores para ministrar a disciplina Lingüística, investiu na proposição de cursos especializados destinados a levar conhecimentos básicos da Lingüística, cursos que muitas vezes eram ministrados por professores estrangeiros cuja função era formar e treinar equipes de trabalho. Uma outra forma de prover as universidades de professores de Lingüística era enviar alunos para a Europa e Estados Unidos onde deviam obter titulação e voltar para constituírem suas equipes brasileiras.

Esse quadro universitário contribuiu para que a pesquisa lingüística no país tivesse uma imagem de receptividade e não criasse uma ciência própria, isso se explica por essa constituição citada, ou seja, se nossos lingüistas eram coordenados por estrangeiros e se brasileiros que haviam estudado no exterior traziam novas teorias européias ou americanas, os estudos de língua sofriam influência do que era produzido no estrangeiro. Essa também é a razão para que o pesquisador brasileiro fosse apontado como tendo uma inclinação pela “moda lingüística”.

Em decorrência da proposta de um ensino mais voltado para o trabalho e para as novas tecnologias, temos também uma mudança no ensino de língua materna: a língua passou a ser considerada um instrumento para o desenvolvimento nacional, especialmente, para o desenvolvimento da comunicação. A mudança pretendida era tão grande que até a sua denominação foi alterada para Comunicação e Expressão nas séries iniciais do 1º grau, Comunicação em Língua Portuguesa, nas séries finais do 1º grau e Língua Portuguesa e Literatura no 2º grau.

Não só a mudança educacional-ideológica fez com que o ensino fosse pautado pelo uso da língua, mas essa alteração motivava-se da ênfase aos meios eletrônicos de comunicação, sobretudo, da Teoria da Comunicação. Nesse sentido, o ensino de gramática foi minimizado, privilegiou-se o texto das práticas sociais (história em quadrinhos, jornal, revista, publicidade), o texto não-verbal e a linguagem oral.

Embora tivéssemos o “quase” abandono da gramática e o ensino de Língua Portuguesa devesse privilegiar textos da mídia, ainda, havia estudiosos que buscavam uma aplicação mais prática, como os estudos de reformas direcionadas ao ensino porque, na sua maioria, os pesquisadores exerciam também a docência. Ainda, porque as pesquisas eram custeadas pelo *Yázigí* e a *Ford Foundation* que tinham como interesse a solução de problemas lingüístico-pedagógicos, já que estas instituições propunham um ensino voltado para o funcionamento sincrônico e o descritivo da modalidade oral de língua.

Outra importante contribuição da corrente lingüística estruturalista européia foi o desenvolvimento de um método estruturalista, proposta elaborada por lingüistas, psicólogos e pedagogos, que buscava beneficiar uma pedagogia das línguas. De acordo com Travaglia, Araújo & Pinto (1995, p. 18),

(...) o Estruturalismo como corrente lingüística se preocupou muito mais com o **como** ensinar línguas do que com a descrição e a natureza das mesmas, isto é, os lingüistas, após estudo de um vocabulário de maior freqüência e de estruturas básicas da língua, voltaram-se para a

pedagogia de elaboração e de utilização dos exercícios estruturais em sala de aula.

Embora o Estruturalismo tivesse sido importante no período anterior para a mudança nos métodos da Dialetologia, e embora ele tivesse sido fundamental na elaboração de um método estrutural para o ensino de línguas, a partir da década 1970 começou a aparecer no cenário nacional uma tese contrária à estruturalista, tratava-se da teoria transformacionalista de Chomsky, que era considerada um novo tipo de pensamento em Lingüística, como vemos em Lemle, 1973 (*apud* ALTMAN, 1998, p. 275).

Está se formando ao redor de Chomsky uma corrente revolucionária na lingüística: é a chamada Gramática Gerativo-Transformacional. Novas questões, novas posições teóricas, novos rumos de investigação, novas formas de descrição vêm sendo propostas.

No cenário mundial, no entanto, a teoria proposta por Chomsky já repercutia desde 1957, com a publicação de *Syntactic Structures* de Avram Noam Chomsky. Embora o pesquisador tivesse sido discípulo de Z. Harris, distribucionalista americano, ele criticava a metodologia classificatória de seu modelo e propunha que a reflexão sobre a linguagem fosse mais teórica. Chomsky mostrou que as análises sintáticas das frases eram inadequadas em diversos aspectos, principalmente, porque não consideravam a diferença entre o nível superficial e o nível profundo da estrutura gramatical.

No livro *Syntactic Structures* e em publicações posteriores, Chomsky buscou construir uma **Gramática Gerativa** que oferecesse um meio de análise dos enunciados que considerasse o nível profundo da estrutura. Para tanto, assim como Saussure, ele instaurou sua teoria sob uma dicotomia: competência (competence) e desempenho (performance). O primeiro termo refere-se ao conhecimento que uma pessoa tem das regras de uma língua, o segundo termo diz respeito ao uso efetivo dessa língua em situações ideais. Com base na competência humana de comparar estruturas sintáticas semelhantes, separar frases que fazem parte da língua das que não fazem, Chomsky propôs que a língua fosse considerada um conjunto infinito de

frases com as quais o homem operava para transformá-las em frases gramaticais, a essa transformação Chomsky denominou criatividade.

Por meio de suas propostas, a lingüística passou a ser vista como uma disciplina mentalista, já que se buscavam as realidades mentais subjacentes ao modo como as pessoas usam a língua(gem). A competência passou a ser entendida como um aspecto de nossa capacidade psicológica geral. Para Chomsky, a lingüística deveria se preocupar com o estudo da competência e não se delimitar ao desempenho.

Na tentativa de provar sua teoria, Chomsky elaborou um sistema de regras e símbolos que representariam as estruturas sintáticas, semânticas e fonológicas dos enunciados – a gramática gerativa. A finalidade dessa gramática não era ditar normas, mas dar conta da análise das frases gramaticais da língua. O termo “gerativa” devia-se ao fato de a partir de um número limitado de regras, gerar um número infinito de seqüências de frases e de descrever-lhes. A partir de Chomsky, o termo “gramática” passou a ser usado com dois sentidos diferentes: o sistema de regras possuído pelo falante e o artefato que o lingüista constrói para caracterizar esse sistema.

Seu modelo de análise partia de um falante ideal e não do uso concreto da linguagem, o que fez com que a teoria gerativista também pudesse conduzir ao universalismo. Para Chomsky, a linguagem fazia parte da natureza humana, ou seja, ela seria inata. O lingüista, ainda, propunha que o homem fosse caracterizado pela racionalidade, assim, sua linha de estudo conduzia para a relação entre a linguagem e o pensamento.

A cada crítica recebida, Chomsky reformulava e aprimorava o seu modelo de gramática, finalmente, ele elegeu a Gramática Gerativo-Transformacional como a mais adequada e a que melhor respondia às exigências das estruturas sintáticas da linguagem. Sua proposta era que a gramática transformacional tivesse dois tipos de regras sintagmáticas e de transformação, o lingüista relacionava as duas regras por

meio da noção de estrutura superficial e estrutura profunda, demonstrando que era na estrutura superficial que a frase sofria transformações. Como na estrutura profunda ele não colocou a questão do significado, sofreu críticas e teve sua teoria revista pelo que se chamou de Semântica Gerativa, proposta elaborada por um discípulo-dissidente, G. Lakoff.

Na Secretaria da Educação de São Paulo, tivemos nos anos setenta algumas publicações que tinham base nas propostas de Noam Chomsky, podemos citar como exemplo, a parte destinada ao ensino de Língua Portuguesa, do *Guias Curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau* (1974) e até materiais de cursos de aperfeiçoamento de pessoal docente como *Língua Portuguesa: para uma abordagem mais científica da língua, Sugestões de aplicação prática do Guia Curricular de Língua Portuguesa* (seis volumes).

É, pois, nesse cenário de abertura política, mas sem que, no país, houvesse democracia. Nessa panorama de estagnação econômica e de inflação, mas no qual houve a percepção do cidadão da incapacidade do poder público gerir o país, que foi promulgada a Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982.

2.3. A década de 1980

Esse terceiro momento de estudo de nossa pesquisa foi o de maior duração até a promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Na verdade, foram vinte e cinco anos entre a Lei nº 5.692/71 e a Lei nº 9.394/96, mas optamos por uma divisão desse um quarto de século em dois momentos separados pela Lei nº 7.044/82.

A Lei nº 7.044/82 não era uma nova LDBEN, também não trazia grandes modificações que refletissem as mudanças político-sociais brasileiras e mundiais, mas a utilizaremos como marco do momento de abertura política e de liberdade de

expressão, que podia ser vista na alteração da redação no artigo 1º da lei anterior que se antes previa “a **qualificação** para o trabalho”, passou a registrar “a **preparação** para o trabalho”. Essa mudança sutil dizia muito do momento que se iniciava, o povo brasileiro já não precisava ser só força de trabalho, era necessário, sim, preparar-se para sua atividade profissional futura, mas a escola devia ter também outros objetivos.

Com o poder de pensar e de reivindicar restaurados, em 1983, os partidos de oposição iniciaram campanha pelas eleições diretas para a Presidência da República que, rapidamente, passaram para a população lotando ruas e praças no que foi denominado campanhas das “diretas já”. No dia, porém, da votação, 25 de abril de 1984, faltaram 22 votos na Câmara dos Deputados, o que provocou uma grande frustração eleitoral; mas, apesar da derrota, a campanha pelas eleições diretas influenciou a sucessão presidencial.

Seguiu-se no Colégio Eleitoral uma grande disputa de poder entre o governo e a oposição. Paulo Maluf foi escolhido como representante do poder pelo PDS, o que ocasionou uma cisão do partido que deu origem a uma Frente Liberal e em decorrência dela, o Partido da Frente Liberal (PFL). Essa dissidência buscou uma aproximação com o PMDB e da candidatura de Tancredo Neves, porém impuseram como candidato a vice-presidência José Sarney. A chapa Tancredo-Sarney foi eleita em 15 de janeiro de 1985, conquistando 480 dos 686 votos possíveis no Colégio Eleitoral, colocando não só a oposição no poder, mas um civil após vinte anos de ditadura militar.

Se no Brasil vivia-se um período de grandes mudanças, de preocupação com a população e com os problemas econômicos, em São Paulo não poderia ser diferente. Assim, Franco Montoro assumiu o governo com a promessa de um governo democrático, demonstrava-se preocupado com o paradoxo entre o vigor econômico e as más condições de vida da população. Assim, na tentativa de acabar

com tal contra-senso buscava um governo descentralizado, participativo e que criasse empregos.

Enquanto na área política o clima era de frustração pelas eleições serem indiretas, na área econômica vivia-se uma situação de “caos” econômico em que se tentava manter as contas externas do país, para o que se recorreu, em 1983, ao FMI (Fundo Monetário Internacional), com promessas de cortes de despesas e compressão dos salários. Uma série de desentendimentos, no entanto, levou os credores internacionais a não concederem ao Brasil novos prazos e taxas mais suaves. Internamente no país, todos os esforços, especialmente, o crescimento das exportações, fizeram reativar a economia, mas a inflação chegou a 223% em 1984 e a dívida externa subiu de 43,5 bilhões de dólares para 91 bilhões nessa década.

Nesse momento, com a abertura para a democratização de todos os setores sociais e a possibilidade futura de se votar em presidente, a população esperava a democracia, esperava que tivesse voz e vez na discussão dos rumos de todos os setores sociais entre os quais, a educação.

Dentre as mudanças desejadas por educadores e pela população, retornou a denominação Português, mais do que isso, as pesquisas lingüísticas passaram a repercutir no ensino (permanecendo assim até hoje) e a interferir na disciplina. A partir da década de 1980, os estudos lingüísticos tomaram formas variadas como os apresentados a seguir.

O estruturalismo europeu, que havia sido importante na década de 1960, principalmente quando a Lingüística foi institucionalizada, e já havia perdido espaço na década de 1970 para uma abordagem gerativa, com o início da década de 1980, foi mais enfraquecido dada a ênfase em programas de investigação que viam a língua como um fato social-cultural.

Também a Gramática Gerativa, no decorrer da década de 1980 perdeu sua hegemonia, pois os estudos lingüísticos se voltaram para a elaboração de uma gramática mais voltada às necessidades de comunicação, o que se tinha era a inclusão de argumentos de natureza pragmático-discursiva.

Seguindo essa linha de raciocínio, podemos afirmar que até a década de 1970 só havia a valorização de fenômenos morfossintáticos, na década de 1980, começou-se a atribuir um papel mais importante aos fenômenos que dependem da enunciação, da semântica e da pragmática e, ainda, que consideram unidades maiores do que a frase – o texto.

No caminho percorrido das teorias que tinham foco na frase para as teorias que tinham foco no texto, Fávero e Koch (1988), com base em Conte (1977), apontam três momentos fundamentais: o da Análise Transfrástica, o das Gramáticas Textuais e o das Teorias de Texto.

Na Análise Transfrástica, embora os estudos ainda sejam estruturalistas ou gerativistas, é um momento de grande importância porque a pesquisa não se limita à frase e prepara o caminho para uma gramática textual. As pesquisas referem-se, ainda, a enunciados ou seqüências de enunciados, partindo desses em direção ao texto. A teoria tem como objetivo estudar os tipos de relações que se podem estabelecer entre os diferentes enunciados que compõem uma seqüência significativa. Destacam-se as relações referenciais, principalmente para a correferência, e o estudo dos pronomes que são considerados os elementos que constituem um texto em texto.

O segundo momento, o das Gramáticas Textuais, surge com a finalidade de refletir sobre os fenômenos lingüísticos que eram inexplicáveis por meio de uma gramática do enunciado. Passa-se a considerar o texto mais do que uma seqüência de enunciados e evidencia-se que a compreensão textual e sua produção devem-se à competência textual que está associada à capacidade que um falante tem de:

-
- distinguir um texto coerente de um aglomerado de enunciados;
 - parafrasear um texto;
 - resumir um texto;
 - perceber se o texto está completo ou incompleto;
 - atribuir um título ao texto;
 - produzir um texto a partir de título dado.

A Gramática Textual passa a ter incumbências tais como verificar o que faz com que o texto seja texto, determinar os princípios de sua constituição, apontar os fatores responsáveis por sua coerência e as condições em que se manifesta a textualidade. Cabe-lhe, ainda, levantar critérios para a delimitação de texto e diferenciar as várias espécies de texto.

Ao tratarmos do terceiro momento, das Teorias de Texto, precisamos apontar que a observação dos textos no seu contexto pragmático passa a ter uma grande importância. Primeiro, porque passa a considerar o sujeito falante. Segundo, porque sua esfera de investigação estende-se do texto ao conjunto de condições de produção, recepção e interpretação do texto, quer sejam elas externas ou internas a ele.

As teorias de texto surgiram, de acordo com Fávero e Koch (1988), porque estudos como a teoria dos atos de fala, a lógica das ações e a teoria lógico-matemática dos modelos contribuíram para isso, especialmente porque se incorporou a pragmática aos estudos lingüísticos, o que possibilitou diversos posicionamentos.

Como vimos, a pragmática tornou-se muito importante para as teorias lingüísticas durante a década de 1980 e seguintes, já que a linguagem deixou de ser vista como um sistema e passou a ser compreendida como discurso. Assim, conhecer um pouco mais sobre essa teoria torna-se essencial para que possamos compreender os postulados dos Recursos Didáticos que a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo elaborava para os docentes da sua rede nesse período.

Para tanto, apoiamo-nos em Maingueneau (1997) que assinala que a tendência que vê a linguagem como discurso está dominada pelas diversas correntes da pragmática, as correntes interacionistas e a análise do discurso.

Maingueneau (p. 56) aponta que essas correntes pragmáticas se definem por “uma certa maneira de aprender a comunicação verbal, ou mesmo a comunicação” no conjunto das ciências humanas, mas distingue quatro correntes:

- a) **as problemáticas da enunciação** – investigações que priorizam a reflexividade da atividade de linguagem, ou seja, o fato de qualquer fala refletir a sua própria enunciação;
- b) **a teoria dos atos de fala** – estudo que distingue a existência de enunciados performativos (realizam a ação ao enunciá-la) de enunciados não-performativos, ainda, ressalta a força ilocutória de todos os atos de fala (afirmar, sugerir, ordenar...);
- c) **o implícito** – estudo que valoriza a onipresença de pressupostos e subentendidos nos discursos;
- d) **a argumentação lingüística** – investigações que podem renovar a retórica tradicional ou estudar as práticas argumentativas no uso vulgar da língua, ou seja, analisar a técnica pela qual um sujeito falante pode justificar suas proposições que foram postas em dúvida. Ou ainda, o estudo de locuções que levam um interlocutor a admitir outros enunciados, já que tiveram seu discurso orientado para uma direção determinada.

Além das quatro correntes pragmáticas, Maingueneau (op. cit.) apresenta também três correntes interacionistas, pelas quais a língua é considerada essencialmente interacional. A primeira corrente – a interação verbal – considera que na troca verbal os interlocutores agem um sobre o outro, se transformando reciprocamente.

A segunda corrente – o verbal e o não-verbal – assinala a possibilidade de registro simultâneo de som e imagem, ela enfatiza o caráter “multicanal da comunicação verbal” e valoriza outras formas de comunicação como o silêncio e o gestual.

A terceira corrente – a dimensão psicossociológica – relaciona a lingüística à psicologia ou à sociologia, pois acredita ser impossível de separá-las quando se estudam interações concretas.

Outro estudo que considera a linguagem como discurso é a Análise do Discurso, seu diferencial é seu objetivo de estudar o uso efetivo da língua. Para isso, sua investigação pode assumir preocupações variadas, ou seja, pode se interessar tanto pelos grandes tipos de discurso (jornalístico, jurídico, político...) quanto pelo, tradicionalmente estudado, discurso literário. A Análise do Discurso pode investigar os diversos gêneros de discurso de um lugar ou grupo da sociedade (hospital, escola, negro, mulher) ou, ainda, averiguar a articulação do discurso e seus posicionamentos ideológicos.

Se o cenário lingüístico era de novos postulados, no cenário educacional, especificamente no que se relaciona à educação paulista, o quadro parecia não ter sido alterado, pois se notava a baixa qualidade do ensino, aliada às altas taxas de evasão escolar, professores e funcionários mal remunerados, além da falta de programas adequados de aperfeiçoamento para o magistério. As comunidades não eram participativas e as instalações eram mal aproveitadas. Na tentativa de reverter essa situação, transferiu-se a responsabilidade da Secretaria de Educação às Divisões Regionais de Ensino e buscou-se a partir da comunidade a fiscalização da ação dos órgãos públicos.

Diretamente ligado ao problema do magistério, previa-se o equilíbrio entre a carga horária em sala de aula e a dedicação ao seu preparo. Também se propunha a ampliação do atendimento de crianças no pré-escolar e no aumento do tempo diário de permanência na escola nas séries iniciais do 1º grau e a reformulação dos

currículos, o que agradava, sobremaneira, aos professores, pois essas medidas ao mesmo tempo ampliavam a sua carga horária de trabalho, o que significava mais salário, e possibilitavam mais dedicação ao ensino nas primeiras séries.

Paulo de Tarso Santos, então Secretário Estadual da Educação em São Paulo, logo após a instalação do novo governo estadual (1983), divulgou um “Documento Preliminar” que deveria ser discutido por todos os profissionais da educação. Entre as idéias nele expostas estavam: a ausência de uma política educacional e a grande quantidade de novas leis e providências administrativas que sufocavam as iniciativas de cada escola.

O secretário criticava também a política educacional expressa pela lei 5.692/71 e reivindicava para as escolas de 1º e 2º graus a autonomia que a legislação prometia. Propunha, ainda, que os debates realizados nas instituições de ensino versassem sobre a qualidade de ensino, sobre um plano de melhoria do ensino, sobre a situação do magistério, sobre o ensino de 1º e 2º graus e sobre a autonomia da escola. As preocupações de Paulo de Tarso e da população brasileira deviam-se ao “abandono” completo da educação que era deixada totalmente a cargo dos Estados.

Para suprir a falta de iniciativas federais, no Estado de São Paulo, pelo decreto SP nº 21.833, de 28 de dezembro de 1983, instituiu o ciclo básico em toda a rede estadual, a idéia era que os alunos fossem agrupados por idade, estágio de desenvolvimento, antecedentes de escolaridade e fossem remanejados, sempre que necessário, para a formação de grupos homogêneos. Logo após a instituição do ciclo básico, a Secretaria Estadual de Educação passou a promover uma série de cursos por meio do Projeto Ipê – atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em educação por multimeios que tinham por objetivo renovar o ensino e colaborar para um melhor trabalho docente.

Outro ponto importante foi a discussão e o estabelecimento de um novo Estatuto do Magistério e do Regimento Escolar Comum para as escolas estaduais. Como

resultado dessas discussões, a jornada de trabalho foi redefinida, houve a previsão de pontos por cursos realizados e por ano de exercício no magistério. Previu-se ainda a criação de conselhos de escola, porém de acordo com Cunha (2001, p. 202), “lamentavelmente, poucas foram as escolas que tiveram conselhos funcionando efetivamente (...)”.

Em São Paulo, como tentativa de diminuir os problemas das crianças e dos adolescentes que ficavam nas ruas e/ou em situação de abandono, a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (maio de 1986 – Governo de André Franco Montoro) criou o Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC. O programa consistia em buscar uma formação integral, além da instrução formal. A proposta era de que a criança permanecesse na escola em outras atividades. Dada a parca implantação e muitas críticas, o programa terminou muito rapidamente.

Com relação ao primeiro governo federal civil, ainda sem democracia plena, vimos que as articulações do Governo Tancredo-Sarney começaram antes da posse, logo após a eleição em janeiro de 1985. O primeiro projeto era buscar garantias para sua governabilidade, de forma que foi programada uma viagem que contemplava sete países para a visita a lideranças mundiais e a discussão de assuntos relevantes para a administração futura. Dentro do país, Tancredo também se assegurava que não haveria reação militar. Para isso, dava garantias de que não haveria revanchismo, prometia a profissionalização das Forças Armadas e cercava-se de cuidados na escolha dos ministros militares.

A situação de Tancredo, que desde sua viagem ao exterior reclamava de dores abdominais, agravou-se. Na véspera da posse, precisou ser internado com urgência e foi submetido a sete cirurgias no período em que esteve hospitalizado em Brasília e São Paulo. Faleceu em 21 de abril, dia de Tiradentes, marcando sua figura como a do mártir da democracia. Embora não tivesse sido empossado, Tancredo recebeu todas as honras de um Presidente da República.

A morte de Tancredo fez com que Sarney, sob condições adversas, já que todo ministério, as estratégias e as “bandeiras” erguidas eram de Tancredo, fosse mais tancredista do que o próprio. Isso porque ele, Sarney, não tinha a mesma força de Tancredo e não conseguiria adiar os compromissos assumidos. Pilagallo (2002:171) assinala:

Assim, a simples reforma fundiária de Tancredo passou a ser chamada, ambiciosamente, de reforma agrária; a legalização dos partidos clandestinos, que para Tancredo era um problema da Justiça, recebeu o aval do presidente; e a Constituinte, que talvez não exigisse pressa do presidente não empossado, foi logo convocada. Sarney abriu à sociedade, e esse é um mérito que nem seus adversários lhe tiram. Mas ainda não era o bastante para se firmar como presidente. Para tanto, Sarney precisava afastar a grande ameaça econômica – o dragão inflacionário.

O governo de José de Sarney iniciou-se marcado por fortes restrições, primeiro porque o Presidente havia sido imposto ao PMDB, depois porque vinha do PDS, além de ter apoiado o regime militar e, inclusive, votado contra as eleições diretas. Nas palavras de Moraes Neto (2005, p.16) “o que levou Sarney à presidência foi pura e simplesmente um velho acordo das elites, renovado a cada crise”. Mesmo sob tantas condições adversas, o governo Sarney foi importante na revogação de leis que vinham do regime militar (como a aprovação do direito de voto aos analfabetos, o restabelecimento de eleições diretas para a presidência da república e a legalização dos partidos políticos) e na convocação de uma Assembléia Constituinte.

O plano cruzado, anunciado a 28 de fevereiro de 1986, substituía o cruzeiro pelo cruzado, os preços e taxas de câmbio foram congelados, reajustou-se o salário mínimo pelo valor médio dos últimos meses acrescido de 8% de abono. Previa-se, ainda, um reajuste salarial sempre que a inflação chegasse a 20%. Para a execução do plano, Sarney convocou todos os brasileiros a vigiar supermercados. Na voz do próprio Sarney (*apud* MORAES NETO, 2005, p. 60)

Todo mundo se sentiu “fiscal do Sarney”, porque era cidadão, participava, fechava supermercado. Descobriu-se a cidadania naquele momento. Criaram-se sociedades, houve liberdade,

sindicatos livres – que não existiam. Isso se derramou na sociedade como um todo. Todo mundo passou a ter direitos: o consumidor, as minorias, a mulher, os negros. São coisas que nasceram e floresceram nesse período.

O objetivo político do plano de Sarney, a legitimação do governo, havia sido atingido, mas, com a grande expansão do consumo, passou-se a cobrar ágios (quantia cobrada acima do preço tabelado), porém nem os preços congelados, nem os inúmeros “fiscais” do plano foram suficientes para equilibrar as contas. Assim, em julho de 1986, o governo anunciou um plano chamado “cruzadinho”. Na verdade, tratava-se de medidas adicionais que pretendiam atingir o consumo da classe média.

O plano já havia fracassado quando se realizaram as eleições, mas havia a tentativa de tornar isso imperceptível ao povo. Depois das eleições, o governo baixou um pacote de medidas – “Plano Cruzado 2” – que aumentava as tarifas públicas e os impostos indiretos, o que levou a inflação a explodir. Em 1988, a inflação superava os 1000% e outros planos se sucederam na tentativa de equilibrar a economia brasileira: Plano Bresser e Plano Verão. A crise econômica levou o Brasil a suspender o pagamento dos juros referentes à dívida externa de médio e longo prazo e criou um clima de decepção e “medo” dos rumos da economia.

Se as expectativas de recuperação econômica foram frustradas, as esperanças centraram-se na renovação da Constituição, nas mudanças políticas e sociais que mereciam um governo civil e democrático, para que isso pudesse acontecer, convocou-se uma Assembléia Nacional Constituinte.

Como não havia um projeto inicial e sofrendo pressões de vários grupos diferentes da sociedade, o texto da nova Constituição introduzia normas que contemplavam tanto grandes empresas, quanto sindicalistas. Fausto (2000, p. 524-5) aponta que “(e)m um país cujas leis valem pouco, os vários grupos trataram assim de fixar o máximo de regras no texto constitucional, como uma espécie de maior garantia de seu cumprimento”.

Na Carta de 1988, a educação recebeu atenção em várias partes do documento, além do tópico a ela destinado. A educação foi marcada como algo que deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho, também se determinou que se elaborasse uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A Constituição de 1988 também propunha que o ensino fosse ministrado com base nos princípios de gratuidade, igualdade, liberdade e pluralidade de idéias, destacamos os itens II e III do artigo 206:

- (...)
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralidade de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- (...)

Enfatizamos esses itens porque representam um novo clima de opinião, iniciava-se um momento de mais liberdade, aspecto tão desejado desde 1964. A lei dava abertura para um ensino plural, da mesma forma estabelecia um plano nacional de educação que visasse além do desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis. A lei apontava, também, para ações que erradicassem o analfabetismo, melhorassem a qualidade do ensino, preparassem o cidadão para o trabalho e promovessem o país humanística, científica e tecnologicamente.

Nesse clima de opinião de maior liberdade de pensamento e expressão, a possibilidade de eleger diretamente um presidente foi um alento diante da crise econômica. Como destaque da campanha eleitoral, podemos apontar o forte aparato dos meios de comunicação que utilizavam recursos como debates e edições enviesadas em telejornais de grande amplitude e profetizavam a vitória de Fernando Collor de Mello sobre Luiz Inácio “Lula” da Silva. A *Folha de S. Paulo* resumiu assim a cobertura televisiva “O ‘Jornal Nacional’, na ausência do horário gratuito, garantiu a Collor a propaganda de sua vitória no debate” (*apud* PILAGALLO, 2002. p.184).

Em sua posse, Fernando Collor de Mello prometia liberalizar a economia, estimular a concorrência internacional, privatizar e modernizar o país. Já no segundo dia de mandato, o Presidente eleito anunciou o Plano Collor (Brasil Novo) que interveio enormemente na economia. Por meio desse plano, o Presidente congelou os preços e salários, ainda substituiu o cruzado novo pelo cruzeiro, também aumentou impostos e tarifas, além disso, cortou subsídios, ao mesmo tempo eliminou restrições a importações e, por fim, seqüestrou a poupança.

Uma semana após a posse, Collor autorizou a Polícia Federal, acompanhada de fiscais da Receita Federal, a invadir o prédio da Folha de S. Paulo sob o pretexto de verificar se os anúncios do jornal eram cobrados em cruzeiros. A conclusão do jornal foi de que era uma retaliação pelas reportagens desfavoráveis sobre o governo de Collor em Alagoas e na Prefeitura de Maceió. Para Collor, o jornal era considerado um inimigo. Começou com esse episódio o confronto entre Collor e a *Folha* que culminou em um processo de calúnia contra quatro jornalistas. Collor perdeu o processo.

Como a situação econômica brasileira agravara-se, o presidente não recorreu da sentença e passou a enfrentar a recessão e a inflação que no final de 1990 voltara a estar acima de 1000%. Zélia Cardoso de Mello, ministra da Economia, anunciou o Plano Collor 2 e o presidente foi a público pedir apoio: “Não me deixem só”.

Itamar Franco, embora tivesse sido eleito como Vice-presidente, já na primeira semana de governo começou a discordar das medidas tomadas pelo Presidente. Na voz de Collor (*apud* MORAES NETO, 2005, p.93) as discórdias tornaram-se conspiração:

Itamar não é um homem de caráter. Fazer o que ele fez a quem sempre lhe deu a mão, a quem o tirou do ostracismo absoluto. Itamar é uma negativa de que há vida inteligente na Terra, mas, por um desses acasos, chegou à vice-presidência da República. Achei que haveria de merecer, pelo menos, um crédito de confiança. Mas, desde o momento em que assumiu, começou a conspirar contra meu governo.

Não só o Vice-presidente adotou uma posição contrária ao governo, vários outros episódios começaram a minar a confiança no governo, isso levou Collor a pedir a renúncia de todo seu ministério e a convidar profissionais de prestígio nacional, com essa investida, Collor buscava uma maior articulação no Congresso. A única pessoa que o presidente não havia mudado era Paulo César Farias (PC), tesoureiro de sua campanha e principal colaborador de seu governo.

Pilagallo (op. cit.) declara que PC Farias intermediava negócios de empresários com o governo, liberava verbas para projetos, pressionava ministros e cobrava comissões de 30% para que empresários se aproximassem do governo. O “testa de ferro” gabava-se, inclusive, de sua ascendência sobre o Presidente.

As críticas ao Governo Collor vinham de vários setores da sociedade, mas a desmoralização definitiva de seu mandato veio de Pedro Collor, irmão do presidente, que ao se sentir prejudicado em seus interesses empresariais por PC Farias foi a público denunciar todo o esquema que envolvia a presidência.

Situação e oposição pareciam não querer tal investigação temendo os efeitos da desestabilização política, mas o PT, principal oposição, conseguiu as assinaturas necessárias para a apuração das denúncias por meio de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI).

Após intensa investigação e com a possibilidade de *impeachment*, o povo é conclamado pelo Presidente a uma manifestação pública em que deveriam vestir verde e amarelo em sinal de sua aderência ao governo. Diante desse ato, o movimento estudantil, que já havia começado dias antes a exigir o impedimento, juntou-se a outros seguimentos sociais e foram à manifestação usando negro.

Em 25 de agosto ficou pronto o relatório da CPI que considerou o presidente passível de indiciamento por corrupção passiva, formação de quadrilha e estelionato.

Pouco mais de um mês depois, a Câmara autorizou a abertura do processo de *impeachment*. Collor, então, afastou-se da Presidência, mas aguardou até a data do julgamento no Senado (29 de dezembro) para renunciar ao mandato, tentativa vã de não perder seus direitos políticos por oito anos. Itamar assumiu a Presidência.

Com a renúncia de Collor, Itamar, desmotivado, assumiu a Presidência. Ele chegou a propor o adiamento da posse, para o que foi desaconselhado. O Presidente em exercício era criticado por sua indecisão e morosidade.

Enquanto o processo de *impeachment* não era finalizado, Itamar arrastava decisões, deixava a inflação sair do controle, enfim, governava apenas para a normalidade política, para sustentar a democracia. Mesmo quando já estava definitivamente no cargo, cercava-se de conterrâneos, o que era motivo de mais críticas.

Para a pasta da Fazenda, ponto crítico do governo, em seis meses, Itamar já havia nomeado três ministros, quando convocou Fernando Henrique Cardoso (FHC) que era Ministro das Relações Exteriores. FHC assumiu a Fazenda com prestígio e liberdade de ação e como primeira iniciativa propôs um plano que pregava a austeridade, com cortes nos gastos orçamentários. Aos poucos, consolidou-se a idéia de uma nova moeda atrelada ao dólar.

Os cargos importantes na área econômica foram ocupados por pessoas indicadas por FHC. Diferentemente de outros planos, muito antes de sua implantação, o plano promovido por FHC foi apresentado à população, para isso, informou-se, inclusive, as etapas pelas quais o plano passaria. Como se previa a necessidade de financiamento para o setor público e a necessidade de aprovação de um Fundo Social de Emergência no Congresso, FHC firmou uma aliança com o Partido da Frente Trabalhista (PFL) pela qual o partido poderia indicar o candidato a vice-presidente para a futura eleição.

O PT, partido de oposição, esperava que o plano fracassasse, acusava-o de eleitoreiro; mas, contrariando o PT, os EUA e o FMI, o plano começou a dar certo e a inflação a ceder. No primeiro mês de circulação da nova moeda, a inflação caiu de 50% para 7%. Não por outra razão, FHC foi eleito no primeiro turno com 54,3% dos votos. Pilagallo (2002. p. 213) refere-se à aprovação de mais de 80% ao governo Itamar ao final do mandato, o próprio Itamar afirma que “os livros de história vão dizer que um presidente fez o sucessor. Mas há quem diga que este é o caso de um sucessor que fez o presidente.”

Fernando Henrique Cardoso tomou posse no dia 1º de janeiro de 1995, ele foi o primeiro homem perseguido pelo regime militar a assumir o cargo de Presidente da República do Brasil, mas apesar da bem sucedida passagem pelo Ministério da Fazenda e da inflação “controlada” não conseguiu atingir os dois objetivos de seu governo: eliminar a injustiça social e promover uma reforma fiscal.

Tais objetivos não foram alcançados, principalmente, porque algumas crises, a maioria externas, afetaram a economia nacional. A primeira foi a crise cambial mexicana que afetou a imagem dos países latino-americanos junto aos investimentos estrangeiros. A segunda crise foi a ameaça de “quebra” de bancos que sobreviviam da inflação alta. Houve, ainda, a crise asiática que afetou o comércio exterior e afastou, novamente, os investidores.

O país passou, também, por ataques especulativos (venda maciça de uma moeda, pela crença dos investidores de que o governo não conseguiria sustentar sua cotação) em março de 1995 e no segundo semestre de 1997. Também a crise russa, país afetado pela queda dos preços do petróleo, prejudicou o governo brasileiro.

Todas essas crises levaram o governo a recorrer a várias medidas destinadas a equilibrar as contas públicas e a cortar os gastos. Grande parte dessas medidas afetou principalmente a área social.

A eleição de 1998 fez com que FHC acrescentasse mais um fato inédito a sua biografia: foi o primeiro presidente brasileiro a ser reeleito.

Em meio a tantas crises que se sucederam no primeiro mandato, o ajuste fiscal acordado com o FMI foi deixado de lado e só começou após a eleição. Outros problemas afetaram também o segundo mandato, entre os quais os episódios em que dezenove trabalhadores ligados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foram mortos em 1996 e a disputa pela presidência da Câmara e do Senado que acabou com a renúncia de Antônio Carlos Magalhães, acusado de violar o painel eletrônico de votação no Senado.

As muitas crises econômicas que afetaram o Brasil não foram exclusividades nossa, como vimos muitas tiveram sua origem em outros países que tinham uma estrutura ou um plano de estabilidade semelhantes ao brasileiro, fomos vítimas da crescente interdependência econômica das nações, fenômeno conhecido como globalização.

Nesse final do século XX, a educação surgiu como instrumento de mudança social, quer seja para sair do narcotráfico, do crime organizado, do desemprego, da miséria, causados tanto pela globalização, quanto pelas políticas econômicas que não consideram a população, quer seja pelo desenvolvimento tecnológico e de multinacionais que passaram a exigir uma força de trabalho mais especializada e para conseguir vantagem na competição econômica.

Junto às mudanças educacionais, advindas da LDBEN – Lei 9.394/96, estão importantes inovações normativas, organizativas e pedagógicas, entre as quais:

- descentralizou-se a política educacional, garantindo autonomia para os sistemas de ensino;
- admitiu-se alternativas ao modelo seriado;
- estimulou-se propostas pedagógicas inovadoras como a aceleração e a progressão continuada;

-
- valorizou-se o nível superior para a formação do magistério,
 - possibilitou-se a abertura de cursos rápidos, sem a obrigatoriedade dos cursos acadêmicos, nas escolas técnicas;
 - exigiu-se que os professores tivessem, no ensino superior, uma boa especialização ou formação em mestrado e doutorado.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi considerada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso uma prova de maturidade e pelo Deputado José Jorge (*in* NISKIER, 1996, p. 6), seu relator, “a chance de organizar o papel do setor público e do setor privado, ampliando a descentralização das escolas, e flexibilizando a gestão das Universidades e as normas dos vestibulares”.

A Lei era apontada como uma revolução na educação brasileira, após os 25 anos em que esteve em vigor a Lei nº 5.692/71. Entre as inovações pedagógicas, destacava-se a “promoção continuada”, em outras palavras, a não reprovação dos alunos do ensino fundamental.

Logo após a sanção da Lei nº 9.394/96, o Ministério da Educação e Cultura e a Secretaria da Educação Fundamental distribuíram em todo o país os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Tal documento foi apresentado pelo ministro Paulo Renato Souza como

apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais e de recursos tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para sua formação e atualização profissional. (BRASIL, 1998, p. 5)

Os PCN passam, no final da década de 1990, a serem considerados como norteadores do ensino e referência curricular aos diferentes estados e municípios brasileiros, para que se possa garantir o acesso do cidadão aos conhecimentos indispensáveis para a construção da cidadania.

Esse documento que trata do ensino da Língua Portuguesa foi importante na determinação do caminho do ensino para o século XXI, principalmente, porque estabeleceu como função e responsabilidade da escola a construção de um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural e que garanta a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania.

Outro fato saliente foi a introdução, no âmbito da educação básica, dos postulados do pensador russo Mikhail Bakhtin. Para que possamos compreender melhor os Recursos Didáticos do final do século XX, apresentaremos, sinteticamente, alguns postulados de Bakhtin.

Embora alguns trabalhos de Mikhail Bakhtin, como o livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, datem da primeira metade do século XX, eles só ficaram conhecidos no Ocidente na década de 1970, quando começaram a surgir as primeiras traduções européias. O impacto de seu pensamento foi e é até hoje enorme, pois ele influencia não só a Lingüística, mas também a Educação, a História e outras áreas das Ciências Humanas e Sociais. Suas obras abrangem temas como a psicanálise e a teoria literária, porém, aqui, interessa-nos, especialmente, as suas contribuições à Lingüística.

Em sua referência à Teoria da Enunciação, Bakhtin apontava que a enunciação é um fenômeno social e não individual. Para ele, a palavra é dialógica e é determinada tanto pelo locutor quanto pelo interlocutor, de forma que qualquer abordagem da língua que se vá fazer deve buscar sua inserção no contexto social e no campo da tensão humana em que ela atua. Assim, a língua é lugar de disputa e conflitos entre o sujeito e a sociedade.

Bakhtin estabeleceu uma análise marxista da língua, de forma que para ele todo signo é ideológico, e a ideologia é um reflexo das estruturas sociais. Ele acredita que toda mudança da ideologia acarreta uma modificação da língua e assinala, também,

que a sua evolução obedece a uma dinâmica positiva e que suas variações são-lhes inerentes já que refletem variações sociais.

Weedwood (2003, p. 152) aponta que “a palavra-chave da lingüística bakhtiniana é diálogo. Só existe língua onde houver possibilidade de interação social, dialogal”. Por meio desse pensamento, entendemos que em sua teoria a língua é uma atividade social, é uma operação conjunta entre os falantes, e se a língua é essencialmente dialógica, isso irá se refletir nas estruturas lingüísticas.

A atividade de interação social, dialogal revestida como enunciação é de natureza social, portanto ideológica. Assim, deve-se considerar que se a língua é determinada pela ideologia, por sua vez, a consciência e o pensamento, que são condicionados pela linguagem, também serão ideológicos.

Outra contribuição de Bakhtin para o pensamento lingüístico é sua crítica às suas concepções de língua e linguagem que sempre existiram e dominaram os estudos filológicos, gramaticais e lingüísticos. Para ele, essas concepções se identificam com as tendências universal e particular de abordagem dos fenômenos lingüísticos. Embora ele faça sua crítica acerca de duas concepções, buscaremos elaborar um quadro mais completo, incluindo a terceira concepção de língua e linguagem, indicada como necessária por Bakhtin, sabendo-se que essa concepção se instaurou, no cenário lingüístico, nas últimas décadas do século XX. Ainda, acrescentaremos às três concepções de língua e linguagem as noções de sujeito, texto e conhecimento, visto que elas também influenciam fortemente o ensino de língua portuguesa e a educação. O quadro que apresentamos a seguir tem respaldo em Mizukami (1986), Koch (2002) e Weedwood (2003).

QUADRO 2 – Síntese das concepções de língua e linguagem da segunda metade do século XX

Concepção	Língua /Linguagem	Sujeito	Texto	Conhecimento
Subjetivismo idealista	É uma representação do pensamento. A língua é uma atividade, um processo criativo contínuo de construção que se corporifica sob a forma de atos de fala individuais.	É um sujeito psicológico, individual, dono de suas vontades e de suas ações. É o construtor de uma representação mental que ele deseja que seja recebida pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada	É um produto lógico do pensamento do autor, cabe ao leitor/ouvinte apenas perceber essa representação mental e as intenções do produtor.	As categorias de conhecimento já estão prontas e são pré-determinadas no sujeito. Acredita-se no exercício de uma razão já pré-fabricada.
Objetivismo abstrato	A língua é um código, um mero instrumento de comunicação. É um sistema estável e imutável, de formas lingüísticas submetidas a uma norma fornecida tal e qual à consciência individual. As leis da língua (objetivas em relação a toda consciência subjetiva) estabelecem vínculos entre os signos lingüísticos no interior de um sistema fechado. Entre o sistema da língua e sua história não existem vínculos.	Sujeito determinado. Assujeitado pelo sistema, é caracterizado como não consciente. Ele tem a ilusão de ser a origem do enunciado, pensa que é livre para fazer e dizer o que deseja.	É um produto da codificação do emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte. Cabe ao receptor o conhecimento do código, já que se acredita que o texto uma vez decodificado está totalmente explícito.	É cópia de algo dado no mundo externo. Todo conhecimento parte de uma aquisição externa, a partir de experiências, verbalizações ou recursos materiais audiovisuais que são simplesmente transmitidos.
Interacionismo	A língua é lugar de interação. Língua deve ser uma atividade social, em que o importante não é o enunciado, o produto, mas a enunciação, o processo verbal. A língua é um fato social, cuja existência se funda nas necessidades da comunicação.	O sujeito é visto como ator/construtor social. Possui caráter ativo na produção do social e da interação. O sujeito reproduz o social na medida em que participa ativamente da definição da situação em que está engajado.	É o lugar próprio da interação, do diálogo entre os interlocutores, que são considerados sujeitos ativos que constroem e são construídos no texto. Podem ocorrer implícitos que serão percebidos no contexto sociocognitivo dos participantes da interação.	É considerado uma construção contínua. Deseja-se a invenção e a descoberta a cada ato de compreensão. Valoriza-se as atividades espontâneas ou não em que o sujeito interage com o mundo.

No percurso desse capítulo e no quadro apresentado, não pudemos demarcar com exatidão temporal a passagem de um paradigma de investigação para outro, mas, grosso modo, podemos afirmar que a década de 1960 estava mais voltada para uma concepção de língua como representação do pensamento, enquanto que, na década de 1970, valorizou-se, principalmente, uma concepção de língua como instrumento de comunicação. Por fim, no decorrer da década de 1980, a concepção de língua, enquanto lugar de interação e atividade social, passou a ser considerada nas esferas lingüísticas e educacionais.

Como vimos, após a segunda metade do século XX, passamos a vivenciar verdadeiras revoluções políticas, econômicas, sociais, científicas e lingüísticas. Cabe-nos, agora, refletir em que medida essas revoluções influenciaram nosso modo de aprender, ensinar a língua portuguesa. Para isso, no capítulo seguinte, reconstruiremos os caminhos das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dos Recursos Didáticos sugeridos pelos governos federal e estadual, especialmente desse último, nos três momentos aqui apresentados.

CAPÍTULO 3

RECONSTRUINDO CAMINHOS

O professor não passa, no fundo, de um aluno pelo avesso. Os alunos vão e vêm; a sua aprendizagem tem um ponto de partida e outro de chegada. Com o professor, tudo é diferente. Permanecemos em aprendizagem contínua. O “ensino” é, sob esse ângulo, uma dura forma de aprendizagem (...) O professor nunca acaba de aprender e quando pensa que já domina um assunto, descobre que deveria começar de novo.

Florestan Fernandes

O painel nacional do pós 1960, que traçamos no capítulo anterior, possibilitou a percepção das várias mudanças políticas, econômicas, sociais e educacionais que foram importantes na composição de nossa realidade atual. Também, já foram apresentadas algumas alterações no ensino de Língua Portuguesa, que puderam ser percebidas externamente, no entanto, para um estudo mais detalhado, em uma dimensão interna aos Recursos Didáticos, precisamos recorrer a fontes primárias que nos ajudarão a perceber as dimensões legais, educacionais, cognitivas e lingüísticas do ensino da disciplina.

Para que possamos, em primeiro lugar, conhecer os caminhos que os documentos oficiais tomaram a partir da instauração da lingüística e, em segundo lugar, verificar quais são as mudanças que esses recursos estabeleceram para o ensino de língua materna, basear-nos-emos nas seguintes Leis e Recursos Didáticos, já separados nos três momentos que compõem nossa pesquisa:

1º momento – A necessidade de uma escola mais democrática

- Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

2º momento – Entre teorias e práticas: ensinando Comunicação em Língua Portuguesa

- Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971;
- Guias Curriculares Propostos para as Matérias do Núcleo Comum do ensino do 1º grau – 1974/ 75;
- Subsídios para a Implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 5ª e 6ª séries – 1977;
- Subsídios para a Implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 7ª e 8ª séries – 1977;
- Língua Portuguesa 5ª a 8ª séries – 1º grau – 1977;
- Língua Portuguesa 5ª a 8ª séries – 1º grau – instrução programada – 1978;

-
- Ensinando Comunicação em Língua Portuguesa no 1º grau – sugestões metodológicas – 1979;
 - Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa 5ª a 8ª séries – coletânea de textos – 1980;

3º momento – Educação para todos, o caminho para a mudança

- Lei nº 7.044, de 18 de outubro e 1982;
- Projeto Ipê – Língua Portuguesa I – O ensino de Língua Portuguesa – 1985;
Projeto Ipê – Língua Portuguesa II – Português e ensino de Gramática – 1985;
Projeto Ipê – Língua Portuguesa III – Texto, leitura e redação – 1985;
Projeto Ipê – Língua Portuguesa – 1990;
Projeto Ipê – Língua Portuguesa – O currículo e a compreensão da realidade – 1991;
- Proposta para o ensino de Língua Portuguesa – 1º grau (ante-projeto) – 1986;
Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 1º grau – 1988;
Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa -1º grau, 4.ed. – 1992;
- Criatividade e Gramática – 1987;
Criatividade e Gramática – 4ª reimpressão – 1996;
- Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus – Coletânea de Textos – Volumes I, II e III – 1987;
- O texto: da teoria à prática: subsídios à proposta curricular para o ensino de língua portuguesa – 1º grau – 1990.

Nosso trabalho, até este capítulo, cumpriu alguns passos investigativos, ou seja, as fontes primárias já foram selecionadas e ordenadas, considerando-se que privilegiamos como *corpus* os materiais mais representativos dentro do que acreditamos ser o clima de opinião do período, e estabelecemos que os demais documentos produzidos no período serão considerados como fontes secundárias,

pois nos ajudarão a (re)escrever a meta-história³ do ensino de Língua Portuguesa na segunda metade do século XX.

Outro passo já percorrido foi a reconstrução do contexto em que as leis foram promulgadas e os documentos foram criados, esse capítulo nos ajudará a relacionar textos e contexto para que possamos estabelecer as constantes e identificar as mudanças e permanências.

Neste capítulo, reconstruiremos os discursos e os procedimentos político-lingüísticos relacionando-os à educação e à produção de leis e de recursos didáticos sobre o ensino de Língua Portuguesa, também examinaremos e interpretaremos os Recursos Didáticos que, após a instauração da LDBEN, foram distribuídos aos professores de Língua Portuguesa da rede pública estadual paulista, observando quais são as inovações teóricas que o poder sugere e como direcionam o ensino de língua materna. Ainda, verificaremos como os discursos do poder, apresentados em prefácios/ introduções, caracterizam o professor. Para tanto, recorreremos a três categorias de análise, a saber:

- Categoria 1** – A organização estrutural do documento e a sua orientação metodológica (meta-teórica, teórico/aplicada, aplicada ou instrucional);
- Categoria 2** - Representação do professor apresentada nos prefácios/ introduções;
- Categoria 3** – As teorias lingüístico-gramaticais que estavam na base dos recursos didáticos.

³ Neste trabalho, a historiografia do ensino de [Língua Portuguesa](#) em São Paulo será elaborada por meio da Lei que regia o ensino no período e de Recursos Didáticos centrais em cada período, no entanto outros documentos que se referiam a esse ensino também foram produzidos e podem nos auxiliar na tarefa de contar a história do ensino de [Língua Portuguesa](#), de forma que, se necessário, recorreremos a esses outros documentos, fontes secundárias de nosso trabalho.

Cabe-nos, agora, fixadas nossas categorias de análise que serão aplicadas a cada um dos momentos em separado, reconstruir e interpretar os documentos os caminhos dos Recursos Didáticos.

3.1. 1º momento - A necessidade de uma escola mais democrática

O título desta seção “A necessidade de uma escola mais democrática” já nos dá a dimensão do cenário em que a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, foi promulgada, ou seja, o país precisava de uma escola que atendesse a todas as camadas sociais e que tirasse o país do analfabetismo. A escola, ainda, deveria tentar suprir a mão-de-obra necessária para que alcançássemos a modernidade e o país pudesse assumir um lugar de destaque no mundo globalizado em que adentrávamos.

Nesse momento em que a educação passou a ser importante para que o país conseguisse se industrializar, é preciso ressaltar que a lei era o único recurso oficial disponível para que os professores compreendessem as novas diretrizes educacionais, já que, nesse momento, não havia Recursos Didáticos para interpretar e/ ou complementar as bases teóricas pretendidas.

Só a reconstrução e a interpretação da lei não nos permite abranger as categorias 1, 2 e 3 de análise, assim, em função da ausência de Recursos Didáticos, apenas nesse primeiro momento, a pesquisa deverá ser complementada por meio do uso de fontes secundárias que nos garantirão uma visão mais abrangente do que era proposto para o ensino de Língua Portuguesa, ou seja, recorreremos a manuais didáticos para a conclusão de nosso exame.

A escolha das obras **Português ginasial** – antologia – 1ª e 2ª séries ginasiais - Rosários Farâni Mansur Guérios – 1962, **Leitura Integral** – Carlos Henrique da Rocha Lima – 1965 e **Português através de textos** – 1ª série – Magda Soares – 1970 foi motivada, primeiro, pela época de publicação das obras – a primeira teve essa publicação realizada logo após a sanção da LDBEN/61, a segunda obra foi publicada na metade da década e a terceira obra foi publicada um ano antes da publicação da nova LDBEN em 1971. Uma segunda motivação de escolha foi a posição político-lingüística ocupada por seus autores, Rosários F. Mansur Guérios era um importante Filólogo, professor de Lingüística, além de estudioso de línguas indígenas; Rocha Lima era um pesquisador e gramático respeitado nacionalmente e Magda Soares era especialista em Educação, especialmente em Didática Geral e Didática do Português.

Passemos à análise.

Categoria 1 - A organização estrutural do documento e a sua orientação metodológica

A Lei nº 4.024/61⁴ fixou pela primeira vez na história brasileira as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A lei, dividida em 13 títulos, 120 artigos que tratavam da educação nacional em todos os seus níveis, foi sancionada por João Goulart, Presidente do Brasil naquele momento.

A primeira proposta do texto referia-se aos fins da educação e se inspirava “nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. Entre os itens que

⁴ BRASIL, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346>>. Acesso em 7/8/2006.

compunham o primeiro título, destacam-se tópicos mais gerais que mostram uma preocupação voltada aos direitos e deveres do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos sociais, como o respeito, a dignidade e as liberdades fundamentais do homem. Propunha-se, ainda, o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional. Havia, também, tópicos mais específicos em que se recomendava o desenvolvimento integral do ser humano e o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos – a intenção proclamada era a de vencer as dificuldades do meio.

Do ponto de vista crítico, é preciso ressaltar que a lei assinalava a necessidade de crescimento industrial, entendida como a transformação da grande sociedade rural brasileira em uma sociedade mais urbana, que dominasse os recursos científicos e tecnológicos.

Na mesma linha de raciocínio, podemos afirmar que as pessoas deixavam o campo e buscavam, nas cidades, mais oportunidades de emprego e melhores condições de vida. Não podemos perder de vista que, na década anterior, Juscelino Kubitschek havia anunciado uma prosperidade de “50 anos em 5” e, se havia crescimento industrial, era necessário, como apontava o item “e” da LDBEN/61, “o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhe permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio”.

É digno de destaque o segundo título “Do Direito à Educação”, pois, pela primeira vez, previa-se o direito de todos à educação e no terceiro artigo desse título assegurava-se a obrigação do poder público de oferecer ensino em todos os graus, além de fornecer recursos indispensáveis para a família, quando provada a insuficiência de meios que lhe assegurassem oportunidade de estudo.

O que a lei nos apresentava era apenas um esboço de abertura da escola em todos os seus níveis de escolaridade e para todas as camadas sociais, afinal, ainda não havia a **obrigatoriedade de ensino gratuito**, apenas assegurava-se igualdade de oportunidade a todos por meio da concessão de recursos para a família que provasse insuficiência de meios. Ora, sabemos que, dificilmente, pais com pouca ou sem qualquer escolarização reclamariam os direitos de seus filhos. Da mesma forma, a população brasileira iniciava a vida profissional, para ajudar a família, ainda muito jovem, com isso, o acesso à escolarização ainda era pequeno em relação à população em idade escolar.

Outro ponto que destacamos são os itens “e”, “m”, “n” do **nono artigo do quarto título** que se refere à Administração do Ensino; por eles atribuiu-se ao Conselho Federal de Educação a competência de indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio (nesse período o ensino médio compreendia o ensino ginásial – 1ª a 4ª séries – e o ensino colegial – 1ª a 3ª séries), bem como de adotar ou propor modificações que visassem à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino e, ainda, estimular a assistência social escolar.

No quinto título, referente aos “Sistemas de Ensino”, destacamos que o **artigo 20** da lei previa que, na organização dos ensinos primário e médio, as leis federais ou estaduais atendessem à variedade de métodos de ensino e formas de atividade escolar dadas as peculiaridades da região/grupos sociais e, ainda, que privilegiassem o estímulo de experiências pedagógicas que encaminhassem ao aperfeiçoamento dos processos educativos.

Do ponto de vista crítico, é preciso ressaltar que, em uma sociedade que possibilitava uma variedade de métodos de ensino, uma variedade de formas de atividade escolar e estimulava as experiências pedagógicas, elaborar uma proposta, federal ou estadual, para o ensino por meio da instituição de Recursos Didáticos não se adequava ao que era esperado. Ora, se a sociedade deveria se

preparar para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhe permitissem vencer as dificuldades do meio, não haveria motivo para propor **uma** maneira de sobrepujar as dificuldades, por si só, cada um buscaria o seu caminho.

Outra questão digna de destaque é que a lei de 1961 determinava que competia ao Conselho Federal de Educação a indicação de até cinco disciplinas obrigatórias para todos os sistemas de ensino médio e que competia ao Conselho Estadual de Educação completar as disciplinas optativas. Assim, determinava, ainda, em seu **artigo 45**, que no ciclo ginasial (1ª a 4ª séries) as disciplinas obrigatórias fossem nove, distribuídas ao longo das quatro séries, no entanto, como aponta o **artigo 40**, na distribuição dessas disciplinas, dever-se-ia dar “especial rêlevô ao ensino de português”.

Outro ponto a salientar é o que se refere aos recursos previstos para a Educação (Título XII). A proposta era de que fossem aplicados 12% (doze por cento) no mínimo da receita de impostos da União e 20% (vinte por cento) no mínimo de Estados, Distrito Federal e Municípios. Esses recursos, preferencialmente, deveriam ser aproveitados na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino, para que eles assegurassem o acesso à escola ao maior número possível de educandos. Ainda, deveriam ser usados na melhoria e aperfeiçoamento dos serviços de educação e, também, ser aplicados para o desenvolvimento do ensino técnico-científico e das Ciências, Letras e Artes.

A ampliação dos recursos destinados à educação e a preferência pela aplicação no desenvolvimento técnico-científico e das Ciências Letras e Artes corroboram para a afirmação de que a grande preocupação do momento era com o desenvolvimento industrial, mas, como para isso seria preciso educar o cidadão, se valorizava a formação do professor nas áreas básicas do conhecimento. Essa idéia é ainda reforçada pelos **artigos 117 e 118**, em que se previa que, enquanto

não houvesse suficiência de professores licenciados, em Faculdades de Filosofia, se fizesse um exame de suficiência para a habilitação ao exercício do magistério.

Diante da aceitação de uma variedade de métodos de ensino e o estímulo a uma multiplicidade de propostas pedagógicas, percebemos que havia uma grande diferença no foco do ensino no início da década e em seu final. Apesar de um novo paradigma proposto pela LDBEN 4.024/61 e da normatização de um programa de ensino oficial, em quase sua totalidade, os livros didáticos mantinham um “caráter” de Antologia, só que, naquele momento, acrescida de questões para leitura e interpretação. O modelo de texto continuava a ser o dos grandes prosadores e poetas dos séculos XVIII e XIX, porém, aos poucos, introduziam-se textos de autores mais modernos, ou textos mais populares como as fábulas e contos, esses últimos voltados principalmente para o trabalho oral.

Como os programas de ensino previam os estudos de vocabulário e de ortografia, os manuais didáticos incluíram esses dois conhecimentos, porém o ensino de gramática continuava a ser feito em momento distinto e tomando por base gramáticas normativas. Mais para o final da década de 1960, surgiram publicações como **Português através de textos** de Magda Soares⁵, que traziam referências gramaticais e exercícios que a acompanhavam.

Uma preocupação dos livros didáticos do período era propor as bases legais e metodológicas que deveriam ser empregadas no ensino. Mansur Guérios, em **Português ginásial – antologia**⁶, por exemplo, colocava, na parte pré-textual de seu livro o programa de ensino da 1ª e 2ª séries ginásiais para que ele pudesse ser conhecido pelos professores. Na obra, assinalava-se que o programa oficial de Português estava de acordo com a Portaria Ministerial nº 1045 de 14 de

⁵ SOARES, M. **Português através de textos**. 5ª série. Belo Horizonte. Bernardo Alves, 1972.

⁶ GUÉRIOS, R. F. M. **Português ginásial – antologia – 1ª e 2ª série ginásiais**. 9ª ed. São Paulo: Saraiva, 1962.

dezembro de 1951, publicada no Diário Oficial no dia 22 de fevereiro de 1952, e apontava que tal programa foi elaborado pelo Colégio Pedro II. Segue o plano de desenvolvimento para as 1ª e 2ª séries ginasiais:

1ª série

- a) Leitura e interpretação de excertos breves e fáceis de prosadores e poetas brasileiros dos dois últimos séculos;
- b) Vocabulário;
- c) Reprodução resumida e oral de assuntos lidos em aula; narração oral de fábulas e contos populares;
- d) Recitação de pequenas poesias já interpretadas;
- e) Breves exercícios escritos de redação feitos em aula, a propósito de textos lidos, com subsídios ministrados pelo professor;
- f) Ortografia.

2ª série

- a) Leitura e interpretação de excertos breves e fáceis de prosadores e poetas brasileiros dos dois últimos séculos;
- b) Vocabulário;
- c) Reprodução resumida e oral de assuntos lidos em aula: narração oral de ocorrências da vida escolar e social;
- d) Recitação de pequenas poesias já interpretadas;
- e) Breves narrações escritas e cartas familiares, feitas em aula com subsídio ministrado pelo professor;
- f) Ortografia.

Sobre as instruções propostas por Mansur Guérios e Rocha Lima⁷, ressaltamos uma inquietação com a seleção de textos para a leitura. Para Rocha Lima, por exemplo, os textos deveriam despertar a alegria de ler e ser atraentes à idade mental do aluno. Os dois autores valorizam a atividade de leitura, entendida como expressão oral, mas, para um melhor desempenho, incluem o estudo do vocabulário, da ortografia em função do texto e do próprio estudo do texto.

Quanto à seleção de textos, todos os autores contemplam tópicos abordados pela Lei nº 4.024/61, como o fortalecimento da unidade nacional e o respeito a

⁷ LIMA, C. H. R. **Leitura Integral**. F. Briguiet: Rio de Janeiro, 1965.

métodos de ensino peculiares à região ou ao grupo social, quando valorizavam os autores nacionais; no caso de Mansur Guérios, também os regionais. Para Rocha Lima, devia-se misturar escritores brasileiros e portugueses modernos dada a necessidade de consciência da unidade da língua literária dos dois países. Magda Soares combinava autores contemporâneos como Carlos Drummond de Andrade e Paulo Mendes Campos a outros mais clássicos como Machado de Assis. Os textos selecionados pelos três autores tinham em comum a predominância da prosa e uma temática ligada ao mundo infantil e suas descobertas.

Dado o posto, devemos salientar que a estruturação e a orientação metodológica que os manuais didáticos empregavam são de continuidade em relação às décadas anteriores, ou seja, privilegiavam uma formação tradicional, exclusivamente aplicada, que ressaltava o texto como exemplo de língua e de cultura a ser seguido.

Categoria 2 – Representação do professor apresentada nos prefácios/introduções.

Quanto à **Representação do professor apresentada nos documentos**, nossa análise ficou parcialmente prejudicada, porque a intenção inicial era a observação de como o governo estadual representava o professor em seus documentos e, nesse período, não temos Recursos Didáticos para esse exame; portanto, basearemos a nossa crítica nas normas previstas pela LDBEN/61, porém complementaremos a análise com exemplos retirados de livros didáticos.

Destacamos para discussão os itens que se relacionam à formação do professor. Na lei, havia a prescrição de que para o professor ser admitido no ensino médio

deveria cursar Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, porém, numa sociedade recém saída do campo e das atividades rurais, poucos eram os professores com formação específica. Essa falta de professores formados tinha suas causas em diferentes fatores, entre os quais a mulher até o momento deveria ser apenas dona-de-casa, pois deveria cuidar dos filhos e do marido, de forma que a grande maioria das mulheres só começou a adentrar no mercado de trabalho nos anos sessenta. Os homens, por sua vez, eram força de trabalho para a indústria que estava em franco crescimento, por isso, eram poucos os que se dedicavam à educação. Outro fator que contribuiu para a falta de professores foi a dificuldade de ingresso em níveis mais elevados de educação, já que as classes mais pobres não tinham acesso, porque o ensino não era gratuito.

A própria LDBEN/61, no artigo 117, já apontava para a falta de professores com formação específica, não por outro motivo, os professores deveriam passar por um exame para que pudessem lecionar. A lei reforçava a idéia de que, naquele momento, os professores eram, em grande parte, desqualificados para a ocupação. Assim, para sanar as dificuldades desses professores-leigos, ao invés de proporcionar uma formação mais adequada, o país investia no livro técnico e didático, verdadeiros manuais para auxiliar o trabalho docente.

O livro didático passa a ser tão importante nacionalmente que a obra **Português Ginasial** de Rosários Mansur Guérios traz a indicação de que o livro era autorizado pelo Ministério da Educação e Saúde.

A desqualificação para o trabalho docente, apresentada em lei, era reforçada pela indústria livreira por meio da inserção de instruções metodológicas nos livros didáticos. Essa preocupação com o fazer do professor era muitas vezes apresentada nas partes pré-textuais ou pós-textuais do livro, o que se constatava nas obras de Mansur Guérios e Rocha Lima. No final da década de sessenta, a situação não se altera, entretanto, os livros didáticos começavam aparecer com

uma separação entre o livro do professor e o do aluno. Na obra de Magda Soares, destinada aos alunos, havia, por exemplo, a indicação de que o “Manual do Professor” seria distribuído, exclusivamente, pela editora a professores.

Lembremo-nos de que com a democratização do ensino a situação vista na década de 1930 e posteriores não muda, havia muitos professores leigos, ou seja, com formação em outras áreas devido à demanda necessária. O livro do mestre servia ao trabalho do professor leigo e facilitava aos que tinham formação específica, pois no final desse período começava a haver uma grande desvalorização salarial e muitos professores precisavam acumular cargo em duas ou três escolas para seu sustento, perdendo um tempo precioso para a elaboração de suas aulas. O modelo de livro com respostas e comentários passou a ser paradigma para a elaboração de outros manuais didáticos até os dias atuais.

Assim, ainda que, nesse primeiro momento pós LDBEN, não houvesse nenhuma produção específica para o direcionamento do trabalho docente, acreditamos que os livros didáticos, como reprodutores do discurso popular e do discurso do poder, representavam o professor como um profissional desabilitado, ou seja, que precisava de instruções, de guias para a execução de suas tarefas.

Categoria 3 – As teorias lingüístico-gramaticais que estavam na base dos recursos didáticos

Como, nesse primeiro momento estudado, não havia, na lei, qualquer referência explícita às teorias lingüísticas que poderiam apoiar o ensino de língua e nem Recursos Didáticos promovidos pela Secretaria da Educação paulista, só poderemos analisar essa categoria se recorrermos aos livros didáticos do

período. Esses livros, materiais autorizados pelo governo federal, representavam o que eram as concepções político-linguísticas daquele momento. Podemos dizer que os manuais didáticos estudados baseavam-se em uma concepção de língua/ linguagem como representação do pensamento, o texto é um produto do pensamento do autor e cabe ao sujeito perceber qual é a representação esperada e requerida.

Mesmo diante de uma mesma linha de pensamento com relação ao ensino de língua, texto e gramática, cada manual tinha a sua particularidade, em função de seu autor e da proposta que ele imprimia à sua produção. Mansur Guérios, por exemplo, demonstrava uma preocupação com o registro dos nomes de origem indígena e com a história da língua, dado que pode ser ratificado pela formação Filológica e pelo interesse Dialeológico de Guérios⁸. Sobre o ensino de Gramática, o autor afirmava que antes de seu ensino, os textos deveriam ser interpretados, buscando a análise das idéias, a significação das palavras e a reprodução do pensamento do autor. É digno de destaque que esse posicionamento reforça a idéia de língua como representação do pensamento e de que o texto é um produto lógico do pensamento de um autor.

Rocha Lima era adepto à idéia de separação do ensino de texto (prioritariamente a leitura) e do ensino de gramática. O ensino de texto, por meio de lições de leitura, tinha como objetivo levar o discente ao desenvolvimento da imaginação e da sensibilidade, induzi-lo para que ele pudesse “embeber-se do gênio do Idioma” (p. 4). Novamente, temos aqui a língua como um produto do pensamento que devia ser estimulado, podemos destacar também o apego à filologia, às tradições, aos textos da literatura, já que, em sua seleção de texto, como ele próprio destacava só haveria textos bem escritos, adequados, leves e atraentes à

⁸ Rosários Farani Mansur Guérios (1907 – 1987) é considerado um dos pioneiros da Lingüística brasileira. Formado em Direito, autodidata em matéria lingüística, fez carreira universitária na cátedra de Filologia Românica na Faculdade de Filosofia de Curitiba. Dedicou-se, sobretudo, às línguas indígenas brasileiras.

idade mental do aluno. Embora sua obra se destinasse à aprendizagem do “gozo estético” (p. 4), o autor, também renomado gramático, afirmava que o estudo gramatical deveria ser metódico, pormenorizado e longo.

No livro didático elaborado por Magda Soares, notava-se uma pequena alteração na metodologia de ensino, a pesquisadora da educação preocupava-se em elaborar um manual que subsidiasse o trabalho do professor, assim, o grande diferencial de seu livro era o estudo de texto e gramática no mesmo tópico. De maneira particular, Soares denominava seus capítulos por partes da gramática e, em cada capítulo, o texto deveria servir para o estudo de um tópico gramatical. O livro destacava-se, além disso, porque utilizava um sistema de Estudo Dirigido para a revisão dos conteúdos; por esse sistema, o aluno resolveria suas dificuldades sem o auxílio do professor, como vemos em Soares (1972, p. 44):

Leia *com atenção* a poesia abaixo. Se encontrar palavras desconhecidas, não interrompa a leitura nem interrogue o professor – você mesmo esclarecerá depois suas dúvidas ao responder às questões propostas.

A autora não apresentava rupturas com o modelo de ensino voltado para a leitura de grandes autores e para o ensino de gramática tradicional, pois o texto servia apenas como um instrumento para que o aluno pudesse buscar suas respostas ou o professor pudesse retirar frases para o ensino da gramática. Para ratificar essa idéia, vejamos o exemplo, retirado da página 46:

1. Classifique os períodos compostos da poesia, divida-os em orações, classifique as orações.
2. Procure na poesia: a) um sujeito posposto; b) um sujeito subentendido; c) uma oração sem sujeito; d) um sujeito composto.
(...)
5. Classifique e analise as orações do seguinte verso: “A bôca, o nariz, os olhos estavam abertos... Não havia perigo!
6. Analise as palavras grifadas dos seguintes versos:
“Os *perigos* que Clara temia eram a gripe, o calor, os insetos.”
“Esperava *cartas* que custavam a chegar,

nem sempre podia usar *vestido novo*.”
“Havia *jardins*, havia *manhãs*, naquele tempo!!!”

A proposta que Magda Soares apresentava, no final da década de 1960, enfatizava o ensino de português através de textos e se tornou modelo para outros livros didáticos. É digno de destaque que esse ensino, embora buscasse o privilégio do trabalho com textos, não precisava, naquele clima de opinião, romper com o paradigma da Gramática Tradicional.

Assim, como vimos com o auxílio dos manuais didáticos apontados anteriormente, o ensino de Língua Portuguesa, nesse momento, ainda estava voltado para as tradições filológicas e gramaticais. Não obstante a sociedade passasse por revoluções, o ensino de língua materna prosseguia sendo de permanência e de constâncias, desta forma, as poucas mudanças existentes eram mais para facilitar o fazer docente do que para melhorar a qualidade de ensino. A grande preocupação do período era democratizar a educação, não importava a formação, a experiência do professor, já que manuais didáticos, esses feitos por professores especializados, davam o tom do trabalho a ser realizado.

3.2. 2º momento – Entre teorias e práticas: ensinando Comunicação em Língua Portuguesa

Esse segundo momento pode ser caracterizado por um clima de ufanismo e uma vontade de se estabelecer como megalópole, que geravam projetos grandiosos tanto para população urbana, quanto para a rural. Assim, construções grandiosas como a Ponte Rio-Niterói, a Rodovia Transamazônica, ou projetos de alfabetização como o Mobral pretendiam mostrar a grande nação brasileira.

Na educação, se no período anterior tínhamos a necessidade de tornar a escola mais democrática, nesse segundo momento, com a instituição de outra lei para a educação, a preocupação passava a ser criar condições metodológicas para que os alunos, especialmente os oriundos de classes mais pobres, pudessem aprender, além de qualificar esses alunos como mão-de-obra para o trabalho na indústria.

Nesse cenário, a educação precisava ajudar e acompanhar o crescimento nacional, para isso a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 apresentava propostas como o ensino obrigatório no 1º grau, que compreenderia da 1ª a 8ª série, e, inclusive, o ensino voltado para a qualificação para o trabalho.

Para auxiliar na implantação dessa nova organização do ensino e em outras propostas que Estados e Municípios elaborassem visando a corrigir as diferenças regionais de desenvolvimento sócio-econômico, o Governo Federal prestaria assistência financeira. Assim, em São Paulo, especificamente, propuseram-se vários projetos que buscavam um direcionamento no ensino.

Nessa seção, trataremos, além da Lei 5.692/71 e de um documento federal – **Ensinando Comunicação em Língua Portuguesa no 1º grau – sugestões metodológicas**, de documentos estaduais que se destacavam nesse segundo momento da promulgação da Lei 5.692/71 à sanção da Lei 7.044/82, a saber:

- Guias Curriculares Propostos para as Matérias do Núcleo Comum do ensino do 1º grau – 1974/ 75;
- Subsídios para a Implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 5ª e 6ª séries – 1977;

-
- Subsídios para a Implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 7ª e 8ª séries – 1977;
 - Língua Portuguesa 5ª a 8ª séries – 1º grau – 1977;
 - Língua Portuguesa 5ª a 8ª séries – 1º grau – instrução programada – 1978;
 - Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa 5ª a 8ª séries – coletânea de textos – 1980.

Os documentos anteriormente apresentados não foram os únicos produzidos no período, mas foram escolhidos, em primeiro lugar, porque, com exceção de **Língua Portuguesa 5ª a 8ª séries**, todos têm como proposta subsidiar a implementação do documento **Guia Curricular Proposto para as Matérias do Núcleo Comum do Ensino do 1º grau** e, em segundo lugar, porque foram documentos distribuídos em todas as instituições de ensino de São Paulo. Havia, no entanto, no período, alguns documentos complementares que poderão ser citados neste trabalho para ajudar a construir a meta-história do ensino de língua materna no período.

O documento **Língua Portuguesa 5ª a 8ª séries** foi escolhido porque trazia, em 1976, um Extrato do Relatório do Grupo de Trabalho instituído por Portaria do Ministério da Educação e Cultura que caracterizava a situação do ensino de língua materna, além de Documento de Base para o curso de atualização sobre língua oral e língua escrita para professores da área de Comunicação e Expressão, elaborado por uma comissão de professores universitários, que objetivava fornecer subsídios teóricos e gerais que apoiassem a atividade docente.

Para esta seção e a seguinte, nossa proposta é estudar o conjunto de textos do período e não cada um isoladamente, pois acreditamos que, assim, não nos

tornaremos repetitivos e compreenderemos os procedimentos político-lingüísticos de seu clima de opinião.

Categoria 1 – A organização estrutural do documento e a sua orientação metodológica

A Lei nº 5.692⁹ de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, que foi sancionada pelo Presidente Emílio G. Médici em 11 de agosto de 1971, era composta de oito capítulos e 88 artigos que, como seu nome já informava, referiam-se aos ensinos de 1º e 2º graus, mas não tratava, como na LDBEN anterior, do ensino superior. Essa lei revogava os artigos de número 18, 21, 23 a 29, 31 a 65, 92 a 95, 97 a 99, 101 a 103, 105, 109, 110, 113 e 116 da Lei nº 4.024/61.

Em seu primeiro capítulo “Do Ensino de 1º e 2º graus”, a lei marcava como seu objetivo geral proporcionar a formação necessária ao desenvolvimento das potencialidades do educando como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. Precisamos apontar que o que havia nesse primeiro capítulo era um complemento da Lei anterior já que não foram alterados os títulos sobre os Fins da Educação, sobre o Direito à Educação e sobre a Liberdade do Ensino, entre outros. Só foram revogados, nessa primeira parte que tratava de uma maneira geral sobre a Educação Nacional, os artigos que tratavam da recusa de matrícula ao aluno reprovado mais de uma vez em qualquer série ou conjunto de disciplinas, e os artigos que autorizavam as modalidades de ensino, mantidas por fundações de

⁹ BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102368>>. Acesso em 7/8/2006.

patrimônio e dotações provenientes do poder público a, inclusive, cobrar anuidades.

As grandes alterações realizadas pela Lei 5.692/71 foram feitas a partir do sexto título da lei anterior que versava sobre a Educação de Grau Primário. Na lei estudada agora, essas alterações compunham o primeiro capítulo. Previa-se que o ensino ginásial deixasse de ser considerado ensino médio, como era proposto na Lei 4.024/61, e passasse a ser visto como primeiro grau, o que já era apontado nos artigos 176 e 178 da Constituição. Já no segundo parágrafo do **primeiro artigo**, assinalava-se a obrigatoriedade do ensino ser ministrado em língua nacional e em oito anos.

O artigo 20 complementava o primeiro artigo ao determinar a obrigatoriedade do ensino do 1º grau dos sete aos quatorze anos e responsabilizava os municípios pela promoção do levantamento de criança em idade escolar.

Outra importante adequação estava no **artigo 4º**, no qual propunha-se que os currículos do ensino de 1º e 2º graus teriam, em ambos os casos, duas partes: um núcleo comum (obrigatório em âmbito nacional) e uma parte diversificada (para atender as necessidades locais e as dificuldades individuais dos alunos). Propunha-se, ainda, que, para a definição dos conteúdos curriculares, o Conselho Federal de Educação fixasse as matérias correspondentes ao núcleo comum e o Conselho Estadual de Educação relacionasse as matérias que poderiam constituir a parte diversificada. Novamente, enfatizava-se o estudo da língua nacional e acrescentava-se que ele deveria ser visto como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.

Essa concepção de língua como instrumento de comunicação, proposta pela LDBEN/71, direcionou todos os projetos estaduais e municipais do início dos anos setenta, já que a lei previa que, para sua execução e implantação e para a

correção das diferenças regionais no desenvolvimento sócio-econômico, cada unidade federativa poderia criar projetos próprios e, mediante convênio aprovado, receber a concessão de auxílio financeiro.

Dado o momento histórico-político-econômico, ainda, previa-se a iniciação para o trabalho no 1º grau, para uma posterior habilitação profissional, no 2º grau, além da obrigatoriedade de inclusão de Educação Moral e Cívica e de Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos. A idéia de possibilitar uma educação mais democrática, em associação à idéia de qualificar para o trabalho, ultrapassava o plano educacional e se estendia para o plano econômico, pois a escola voltava-se para a formação de mão-de-obra para as indústrias que, desde os anos cinqüenta, se instalaram no país. Da mesma forma que a preparação para o trabalho, a inclusão de Educação Moral e Cívica era importante nos planos nacionais, pois, ao mesmo tempo em que difundia as idéias ufanistas, tornava a população mais servil.

Como dito, para fazer cumprir a lei, em São Paulo, uma série de projetos foi apresentada e conseguiu a concessão de auxílio financeiro para a sua implementação. Um primeiro esforço para que a nova organização educacional conseguisse uma estruturação que tivesse unidade e continuidade levou à implantação dos **Guias Curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau** em 1974.

O documento **Guias Curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau** (GC) foi publicado pela primeira vez, em 1974, pelo Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais “Professor Laerte Ramos de Carvalho” (CERHUPE). Não há indicação de quem eram o governador e o secretário da educação, mas apontava-se Therezinha Fram como diretora do CERHUPE e Delma Conceição Carchedi como coordenadora geral do projeto. A

equipe de Comunicação e Expressão: Língua Portuguesa era formada por Jairo Fernando de Jesus Freitas e Ritta de Cássia Araújo Centola.

Em 1975, houve uma segunda publicação dos GC, em que algumas alterações foram feitas. A primeira delas foi na apresentação visual e gráfica do documento, a cor da capa, inclusive, foi mudada, porém a alcunha “Verdão” já era realidade. Outra mudança ocorreu na folha de rosto: na 2ª versão foram apresentados os nomes de Laudo Natel, Governador do Estado de São Paulo, e Paulo Gomes Romeo, Secretário da Educação. O texto da **Apresentação**, que na versão de 1974 não possuía autoria, era assinado pelo Secretário da Educação.

O documento era estruturado em uma parte geral, em que havia a relação de toda a equipe técnica elaboradora do material, seguida de uma “Apresentação”, uma “Introdução”, assinada por Therezinha Fram, e uma “Considerações Iniciais” assinada por Delma C. Carchedi. Em seguida, na parte específica, havia a particularização de cada uma das disciplinas que faziam parte do Núcleo Comum. Língua Portuguesa era a primeira disciplina a ser apresentada.

A parte denominada “Considerações Gerais”, assinada por Delma Conceição Carchedi, coordenadora da Equipe de Currículo, apontava que o documento objetivava o estabelecimento das diretrizes legais e científicas que embasavam a organização dos currículos. A coordenadora da equipe afirmava que a Lei 5.692/71 foi o ponto de partida para a tarefa de revisão do currículo e que o intuito do guia era garantir continuidade do processo ao longo das oito séries.

Delma Carchedi relatava que as proposições curriculares foram dispostas de maneira a permitir uma visão total do processo de escolarização ao longo das oito séries da escola de 1º grau, que em seu conjunto possibilitaria uma escola voltada à formação integral da criança e do adolescente. Para exemplificar essa disposição, colocamos um quadro que trata do tópico Leitura.

Quadro 3 – Reprodução de habilidades a serem atingidas no ensino de Língua Portuguesa no 1º grau.

SÉRIES	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
O aluno conseguirá consultar e/ ou utilizar material informativo para fins de estudo, tais como:								
1. Índices em geral			X	X	O	O	O	O
2. glossários e dicionários			*	X	X	O	O	O
3. fichários, principalmente de bibliotecas				*	X	X	O	O
4. jornais e revistas.....	X	X	X	X	X	X	X	X
5. recursos visuais: gravuras, gráficos, tabelas, mapas, etc.....	*	*	X	X	X	X	X	X

A elaboração do currículo, as atividades e seus objetivos específicos dispostos horizontalmente tinham a pretensão de garantir a seqüência da aprendizagem de modo que se pudesse observar todo o processo e, ainda, garantir que as idéias básicas fossem constantemente aprofundadas. Outra questão motivadora para essa escolha devia-se às propostas de Jerome Bruner¹⁰, já que o pai da Psicologia Cognitivista afirmava que o homem dependia de técnicas para efetivação de sua própria humanidade.

Jerome Bruner havia sido responsável pela reforma curricular americana, sua teoria enfatizava a influência do contexto e do social no processo de desenvolvimento e formação, também valorizava a cultura e as técnicas como meios que possibilitam os modos de representação. Ainda, valorizava a linguagem, que, para ele, tinha o papel de amplificar as competências cognitivas das crianças, ajudando-as a interagir com o meio cultural.

Do ponto de vista crítico, é preciso ressaltar que no momento político-econômico em que o Brasil se encontrava, com a necessidade de empréstimos financeiros de agências internacionais, especialmente, as ligadas aos Estados Unidos da América, e com a mudança do modelo de poder e cultura que, nos anos setenta,

¹⁰ Não havia referências bibliográficas.

passava a ser o americano, basear uma reforma curricular no modelo estadunidense era vincular-se ao poder e, dessa forma, buscar se destacar não só na área educacional, mas também nas áreas política e econômica.

As proposições curriculares, para Carchedi, deviam ter atributos como a coerência e a organicidade; para tanto, formularam-se diretrizes gerais para a elaboração do guia que se fundamentavam nos instrumentos legais, ou seja, em pareceres e resoluções que as especificam e complementam, além de se basearem nas generalizações das Ciências Pedagógicas e na Filosofia e envolvê-la em questões referentes a valores, à natureza do conhecimento, ao desenvolvimento da criança e à aprendizagem.

Ainda, no texto (SÃO PAULO, 1974a, p. 8), a coordenadora da equipe de currículo deixava transparecer sua preocupação com as críticas que o documento poderia sofrer: “A multiplicidade de objetivos que se operacionalizam e de situações de experiência que se sugerem pode parecer pretensiosa”. E, já contra-argumentando, afirmava que no documento foram consideradas a flexibilidade e a exeqüibilidade, ao mesmo tempo em que se consideraram os indicadores das pesquisas a respeito dos processos de aprendizagem das crianças e pré-adolescentes, além da acessibilidade à interpretação do texto e à sua aplicação pelos professores.

A própria autora de “Considerações Iniciais” nos dá o caminho em que os guias foram formulados: introdução, objetivo, conteúdo programático e sugestões de atividades. No Guia Curricular de Língua Portuguesa não houve, porém, especificação de conteúdos.

- **Introdução** – buscava esclarecer as diretrizes que orientam a elaboração do guia;

-
- **Objetivos gerais** – determinavam os comportamentos esperados ao final das oito séries;
 - **Objetivos específicos** – indicavam os conhecimentos, habilidades e atitudes a serem desenvolvidos;
 - **Atividades** – eram sugestões que visavam a esclarecer o que se pretendia e como os objetivos poderiam ser alcançados. Elas eram apresentadas de forma crescente. As atividades (múltiplas para que o professor pudesse selecioná-las em função dos recursos materiais/pessoais possíveis) apresentavam como fim a redescoberta, o estímulo à criatividade, a criação de condições para o sucesso do aluno e o desenvolvimento de atitudes mais favoráveis à aprendizagem.

O Guia Curricular de Língua Portuguesa foi apresentado como fundamentado no caráter funcional da língua e sendo centrado no objetivo geral da matéria, que era apresentado, na página 11, como:

(...) desenvolver a habilidade de comunicar-se mais ampla e mais eficazmente nas diferentes situações de discurso:
Troca de informações;
Manifestação de emoções;
Manifestações volitivas, etc.

A seguir, os autores do texto do GC explicam as bases teóricas tanto da Lingüística, como da teoria da aprendizagem, relacionando-as ao documento.

A primeira questão apresentada era que Língua e Pensamento são conceitos inseparáveis, já que enquanto se aprende a estrutura da língua desenvolvem-se os esquemas mentais. Reforçava-se essa idéia ao apontar que os “processos e procedimentos lingüísticos favorecem o pensamento, e a sua organização” (p. 11). Assim, aprender língua significava ao mesmo tempo adquirir estruturas/comportamentos de língua e de pensamento mais adequados.

A equipe organizadora acrescentava que “não se trata de expectativa de aprendizagem, mas de realidade que o aluno viverá: saber usar a língua como veículo de comunicação” (p. 11). Posteriormente, a equipe relacionava seis tópicos que visavam a esclarecer o novo paradigma em que o ensino de língua materna deveria se basear para que se pudesse atingir a plena comunicação. Esses itens eram: Função da Gramática, Língua, Certo/Errado, Análises, Linguagem, Desenvolvimento do Guia. Trataremos mais detalhadamente desses itens na análise da terceira categoria.

A proposta do GC de Língua Portuguesa era, principalmente, usar a língua como veículos de comunicação. Para isso, considerava-se a língua como estrutura que se aprendia pela aplicação de esquemas operatórios à análise e explicação da mesma língua. E gramática, por sua vez, considerava-se como a explicitação dos conhecimentos que o falante-nativo possuía a respeito do funcionamento de sua língua.

Outra proposta do GC de Língua Portuguesa era a ênfase na linguagem oral, pois ela deveria sempre ser considerada como ponto de partida para o desenvolvimento da habilidade lingüística. Era o que se registrava à página 12: “Que não se repita a situação atual, quando a tônica é linguagem escrita e leitura”.

Ainda, era proposta do GC que os exercícios deveriam ser planejados e elaborados partindo da própria linguagem do aluno. O aluno deveria identificar e produzir outros registros e quando não houvesse adequação ao registro, o professor detectaria as falhas, graduaria as dificuldades apresentadas pelos alunos e elaboraria exercícios estruturais e de transformação.

Além disso, havia a recomendação que a sistematização de fatos gramaticais e o aprendizado de suas terminologias deveriam ser evitados e só poderiam ocorrer após a assimilação dos mecanismos da língua para não se voltar ao tradicional ou mascarar a gramática normativa com aparência nova.

Como dito, o guia baseava-se na LDBEN/71 e em decretos e resoluções que buscavam um ensino de melhor qualidade, por essa razão, sua publicação foi possibilitada devido a verbas federais que custearam o “Plano Estadual de Implantação”. A tentativa de garantir unidade nacional desejada passava por objetivos gerais comuns, assim, a parte textual do guia iniciava-se com a citação da Resolução nº 8 do Conselho Federal de Educação, art. 3º, letra a:

Cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando-se à Língua Portuguesa como expressão da Cultura Brasileira.

Ainda, nos objetivos gerais, o documento apresentava treze itens que o aluno, ao longo de sua formação ou ao final dos oito anos do 1º grau, deveria atingir. Os tópicos contemplavam desde a consciência da existência da relação entre pensamento e linguagem até a valorização da cultura. Na página 14:

O aluno conseguirá, ao longo e ao final dos 8 anos do curso de 1º grau:

- a) conscientizar-se da existência de um substrato para a linguagem aparentado com o racional, isto é, relação entre o nível operatório e o plano lingüístico;
- b) reconhecer sua “competência” lingüística e os modelos que ela lhe oferece a fim de poder adequá-los às normas gerais (A língua é um sistema de estruturas coerentes);
- c) usar em seus enunciados todo o sistema de transformações que a língua oferece, para que obtenha, além de boa aceitabilidade em seus enunciados, formas novas para expressar-se. Não há limites de formas novas, as possibilidades de transformações são infinitas;

- d) compreender em seus múltiplos aspectos o processo da comunicação e analisá-lo;
- e) passar da linguagem oral, predominantemente situada, para a contextual, principalmente escrita;
- f) usar a língua em todas as áreas de estudo, ajustando-a especificamente (Ciências, Estudos Sociais ...);
- g) reconhecer, classificar e usar os diferentes tipos de registro;
- h) obter entretenimento pessoal;
- i) criar formas novas de expressão a partir da atividade crítica;
- j) desenvolver critérios para o estabelecimento da escala de valores;
- l) obter elementos que lhe possibilitem a compreensão do homem;
- m) obter elementos que lhe facultem a melhor compreensão e valorização do povo e da cultura brasileira;
- n) obter elementos que lhe propiciem a compreensão e valorização da cultura de outros povos, em especial o português.

Os objetivos específicos foram divididos em quatro itens que foram subdivididos em vários outros. Os quatro grandes grupos eram: a) Expressar-se Oralmente; b) Ouvir; c) Ler para...; d) Expressar-se por escrito. As atividades eram apresentadas verticalmente; horizontalmente, eram relacionadas as oito séries do 1º grau em que se marcavam as habilidades enfocadas **com** preocupação de sistematização (x), as habilidades enfocadas **sem** preocupação de sistematização (*), ou, ainda, as habilidades adquiridas, observando-se a manutenção necessária em todas ou algumas séries (o), já apresentamos nesta seção, à página 126, um quadro modelo dessas atividades.

Podemos considerar o GC de Língua Portuguesa como um documento instrucional, pois, embora houvesse especificação dos princípios que constituíam a proposta, a teoria apresentada não possuía profundidade suficiente para uma compreensão de seus fundamentos, já que o texto trazia apenas alguns tópicos que explicitavam a base teórica e não possuía referências bibliográficas para que o professor pudesse aprofundar seus conhecimentos.

Do ponto de vista crítico, acreditamos que três páginas de explicações meta-teóricas não fossem suficientes para a compreensão de uma postura nova que se

implantava. A tradição de ensino de língua materna seria rompida após uma nova LDBEN e um guia para o fazer docente?

A pergunta anterior pôde ser respondida no mesmo ano em que os GC foram formulados, o professor precisava de mais informações para que o governo cumprisse sua tarefa de implementar um novo currículo e uma nova postura no ensino de língua. Assim, cursos foram realizados na tentativa de cumprir a tarefa de “ensinar” a teoria e a prática ao professor.

Esses cursos objetivavam esclarecer as bases teóricas do Guia Curricular, no nosso caso, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa. Encontramos os seguintes materiais que ajudarão na análise das bases lingüístico-gramaticais do período (categoria 3):

1974

- **Plano de Curso de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente – Língua Portuguesa;**
- **Para uma abordagem mais científica da Língua – À guisa de introdução ao Guia Curricular de Língua Portuguesa;**
- **Sugestões de Aplicação Prática do Guia Curricular de Língua Portuguesa – Atividades e Exercícios;**
- **Roteiro para estudo do Guia Curricular de Língua Portuguesa.**

1975

- **Sugestões de Aplicação Prática do Guia Curricular de Língua Portuguesa – Cadernos de I a VI.**

Os materiais mencionados não foram distribuídos em toda a rede estadual de ensino, de forma que, para conseguir atingir um número maior de professores,

foram elaborados os documentos **Por um ensino melhor – treinamento de professores do ensino de 1º grau por multimeios** (1975) e **Subsídios para a Implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau** em 1977.

Não podemos considerar o documento **Por um ensino melhor – treinamento de professores do ensino de 1º grau por multimeios** como um dos principais Recursos Didáticos divulgados em São Paulo, pois não se tratava de um material de ampla distribuição para as escolas estaduais, assim como acontecia com os Guias e os Subsídios, pois consistia em material de curso modular à distância. Na capa dos materiais dos cursos havia a chancela do Ministério da Educação e Cultura (MEC), da Secretaria do Estado da Educação – São Paulo (SE) e da coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP); mas, na verdade, trata-se de convênio entre o MEC, o Programa Nacional de Teleducação e a SE.

Havia uma grande equipe responsável, que era coordenada por Gilda de Lima, mas pelo módulo redação, documento selecionado para análise, a responsabilidade do material era de pesquisadoras da PUC-SP, Maria Lucia Santaella Braga, Maria Rosa Duarte de Oliveira e Samira Chalhub. O texto do documento era apontado como resultado de pesquisa realizada nos anos 1974/75 com o objetivo de detectar e analisar os problemas de leitura e redação de alunos.

O objetivo estabelecido na justificativa do texto era “sistematizar o trabalho com a linguagem, sem cair num receituário” (SÃO PAULO, 1976, p.11). Para os responsáveis pelo trabalho, a redação seria apresentada como uma maneira de colocar em ação as possibilidades de explorar as palavras, para tanto, dividiram o tema em seis programas que traziam sugestões de estratégias para o desenvolvimento das habilidades de leitura e verbalização oral, criação de textos e relacionamento das linguagens oral e escrita, visual, sonora e gestual.

Os programas tinham estrutura semelhante entre si. Eles iniciam com a “apresentação de um conceito” central ao assunto do programa, em seguida, apontavam as “etapas para o reconhecimento do tema”, exercício e produção de textos. Em cada programa, as autoras sugeriam “outras atividades”; depois, sistematizavam as informações em um “texto de apoio”, seguido de “tarefas” individuais e/ou em grupo a serem desenvolvidas pelos professores, ao final de cada programa havia a “bibliografia” consultada.

São dignas de destaque as indicações bibliográficas apresentadas em cada programa. Acreditamos que as indicações dessas obras eram muito úteis, pois o professor poderia ampliar o seu conhecimento e não apenas reproduzir as atividades para as quais estava sendo treinado.

O documento **Subsídios para a Implementação do Guia Curricular de Língua Português para o 1º Grau** foi publicado pela primeira vez no governo de Paulo Egydio Martins em 1977, possuía como coordenadora Maria Adélia Ferreira Mauro e como equipe responsável os seguintes pesquisadores: Linguagem oral – Milton José de Almeida e Suzana Magalhães Maia Vieira; Linguagem escrita – Maria Lúcia Santaella Braga e Samira Chalhub. O material foi publicado, novamente, em 1979, já no governo de Paulo Salim Maluf.

O material, de distribuição gratuita em toda a rede pública paulista, era resultado de um convênio da SE com o MEC que buscava, assim como o próprio GC, a capacitação de Recursos Humanos. Sua finalidade primeira era habilitar o professor para o uso do **Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º Grau**. É preciso ressaltar que o documento foi elaborado após o levantamento de dados sobre o perfil do comportamento apresentados pelos alunos de 5ª a 8ª séries em relação à seqüência lógico-temporal, à estruturação sintático-semântica, aos

desvios semânticos, aos níveis de elaboração e de reprodução de textos (descrição, narração factual e narração com extrapolação).

Subsídios era composto de dois livros (5^a/6^a séries e 7^a/8^a séries) que buscavam servir de facilitador na compreensão da nova proposta curricular que se apresentava, e auxiliar na aplicação dessa última em sala de aula. Tratava-se, assim, de uma série de atividades com a finalidade de relacionar oralidade e escrita para a elaboração de textos mais eficientes. Cada um dos livros era dividido em uma “Introdução”, que explicava a organização do material, e em três Unidades que, gradativamente, incluíam dificuldades que passavam de “Atividades de Linguagem Verbal Oral” para “Atividades de Linguagem Verbal Escrita” com a seguinte tematização:

- 5^a e 6^a séries
 - Unidade I – Seqüência Lógico-Temporal;
 - Unidade II – Estruturação Sintático-Semântica: a coerência lógica entre frases;
 - Unidade III – Reprodução e Elaboração de textos narrativo-descritivos;
- 7^a e 8^a séries
 - Unidade I – Estruturação Sintático-Semântica;
 - Unidade II – Preparando para a dissertação;
 - Unidade III – Identificação e elaboração de textos dissertativos.

Na introdução do documento, os pesquisadores afirmavam que o material de ensino-aprendizagem em questão estava fundamentado nos objetivos gerais e específicos do **Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º Grau**, na aplicação de determinados pressupostos teóricos das Ciências da Linguagem no ensino de Língua Portuguesa e no levantamento das dificuldades mais comuns detectadas em alunos de 5^a a 8^a séries do 1º grau. Os autores mencionavam,

ainda, que, principalmente, buscaram “compatibilizar” e “interrelacionar” os objetivos específicos relativos à linguagem oral e escrita, buscando romper com o artificialismo das divisões falar/ouvir e ler/escrever. Eles, ainda, demarcam como principal intenção atingir ao objetivo de desenvolver, no aluno, a habilidade de comunicar-se mais precisa e eficazmente dentro do grupo social.

Para que pudessem estabelecer os objetivos específicos com os quais os pesquisadores deveriam trabalhar, eles partiram de um levantamento de dados (teste), subdividido em conversação (questões relativas à vida diária do aluno) e elaboração de uma história (a partir de um estímulo visual) para a determinação das dificuldades de comunicação oral. Além da produção de duas redações (uma com estímulo de uma frase inicial e outra de tema livre) para o delineamento das dificuldades de comunicação escrita.

Os pesquisadores afirmavam que se preocuparam em organizar o material de forma que se oferecessem atividades a serem desenvolvidas em classe e que se possibilitasse a elaboração de outras a partir dos textos do livro de classe. A parte em que essas atividades são esboçadas denominou-se “Como Fazer”.

Para que o material pudesse ser bem empregado, a equipe de elaboração incluiu um item denominado “Informações ao Professor” que pretendeu apresentar as teorias lingüísticas de maneira simplificada, ou seja, “situar o professor dentro do aspecto de linguagem (conteúdo) que vai exercitar com seus alunos” (SÃO PAULO, 1977a, p.24). Além desses procedimentos da organização pedagógica, havia sugestões de exercícios modelares e algumas observações que previam problemas para o desenvolvimento das atividades.

Os pesquisadores mostravam-se preocupados com a Organização da Seqüência de Aprendizagem e com a Organização Lingüística, sobre a primeira eles assinalavam que havia entrosamento das atividades de linguagem oral e escrita,

proporcionando ao aluno a oportunidade de exercitar um mesmo conteúdo em duas situações distintas, tendo como ponto de partida a linguagem oral. A segunda foi estruturada em dois níveis: 1. Entre-períodos – atividades orais/ escritas destinadas ao aperfeiçoamento das habilidades de organização de períodos compostos, de parágrafos e do texto; 2. Dentro da frase – atividades orais/ escritas destinadas ao aperfeiçoamento das habilidades de organização de elementos constituintes da estrutura da frase simples. Assim, segundo os autores, a divisão possuía por princípio básico ir: do nível da frase ao texto, do mais simples ao mais complexo e do mais concreto ao mais abstrato.

Finalizando a introdução, os responsáveis pela publicação apontavam que o material não foi proposto para ser rigidamente empregado, mas para servir de sugestões de atividades que poderiam ser aproveitadas, complementadas e enriquecidas pelo professor. Assinalavam, além disso, que o professor só poderia mudar o grau de dificuldade da atividade, quando as dificuldades das habilidades anteriores fossem superadas. Os elaboradores do material passavam, então, a responsabilidade para o professor: “isso é uma coisa que só o professor pode julgar e fazer diante de cada situação concreta de cada classe, no seu aqui e agora de sua atividade didática” (p.27).

A Unidade I de 5ª e 6ª séries, exemplar de todas as demais, foi estruturada em três partes essenciais: o “Objetivo da unidade”, “Informações ao Professor”, que trazem explicações teóricas a respeito do tema e “Atividades de Linguagem Verbal Oral e Escrita”. As Informações ao Professor, embora sejam apontamentos teóricos, não traziam referências bibliográficas, quer de consultas realizadas para a elaboração do material, quer para consulta e/ou aprofundamento do tema pelo professor.

O principal foco do documento eram atividades estruturadas, ora sob a forma de perguntas que buscam desenvolver habilidades pré-selecionadas, observáveis

em respostas que os alunos deveriam dar, ora sob a forma de frases incompletas para que fossem respondidas e, posteriormente, transformadas, no caso da Unidade I do volume destinado a 5ª e 6ª séries quanto ao tempo/modo verbal. Havia, além disso, junto às atividades propostas, modelos de tabelas para controle de aprendizagem, ou seja, para a avaliação individual dos alunos.

Os quadros “Atenção!” reforçavam a necessidade de acompanhar, por meio de anotações, o desenvolvimento da atividade. Eles eram, também, premonitórios de dificuldades que os professores poderiam ter e, ainda, encaminhavam para a revisão de conteúdos já apresentados. Em alguns desses quadros, observava-se a tentativa de aproximação/interação com o professor por meio de expressões interrogativas ou vocativas: “Estabelecendo uma folha de controle para cada classe, ao final da avaliação (oral, lembra-se?), o professor tem um perfil do desempenho da classe...” (p.44), “Veja, colega, que estamos introduzindo, nestes exercícios com legendas, os elementos lingüísticos que marcam o tempo...” (p.55). Uma parcela desses quadros, no entanto, aparecia sob a forma de conselhos ao professor: “Leve seus alunos a observarem que o encadeamento das ações não se marca, agora, apenas no desenho, mas também na fala das personagens” (p.54).

Subsídios era um documento de aplicação teórica, já que se tratava de uma série de atividades com a finalidade de relacionar oralidade e escrita. A sua constituição em atividades, no entanto, era permeada de “Informações ao Professor”, como vemos nas páginas 31 e 32.

Informações ao Professor

Entende-se por seqüência lógico-temporal a habilidade que tem o indivíduo de ordenar, de organizar fatos ou eventos em uma seqüência coerente, lógica e adequadamente distribuída em termos temporais. (...)

(...)

Os elementos lingüísticos que serão trabalhados nesta Unidade I – tempos verbais, advérbios, locuções e expressões adverbiais de tempo – recebem o nome de marcadores. (...)

Essas informações ao professor eram, posteriormente, empregadas em “Atividades” nas quais se determinava o que seria focalizado no ensino, os materiais exigidos para a sua realização, como o professor deve proceder para a execução do exercício e sugestões para o desenvolvimento da atividade. Transcrevemos uma atividade para que possamos compreender o direcionamento que esse Recurso Didático exigia do trabalho docente. Nas páginas 34 e 35:

ATIVIDADE B

Complementação de partes omitidas

Esta atividade visa a que, tendo os alunos ouvido uma história em que faltam algumas partes, que interferem na compreensão da sua ordenação lógico-temporal, completem-na corretamente.

Material

(os mesmo sugeridos para a Atividade A)

Como fazer

O professor explica, através de um exemplo, o que espera que os alunos façam. A seguir, escolhe o material com que irá trabalhar que, no caso, pode ser uma estória que inventou e/ou selecionou. E então conta-a aos alunos. Depois omite certas partes desta estória (três no máximo). Solicita aos alunos, individualmente, que identifiquem as partes omitidas e recontem a estória completa, ordenada logicamente. O professor conta a seguinte estória com omissões:

Sugestão

João era um menino simpático. (...) Todos os dias acordava às 6 horas, tomava café e ia para a escola. Na volta, brincava e de noite assistia à televisão. Até que um dia (...) ficou de cama. (...), passou a ler todas as noites antes de dormir.

Os alunos identificam e nomeiam as três partes que faltam e depois recontam a estória completa. O professor reforça as respostas corretas e explica o porquê das falhas ocorridas nas respostas inadequadas, até que os próprios alunos possam fazer esta atividade sozinhos e identificar suas próprias incorreções.

Lembrar que o aluno deverá ser levado a repetir esta atividade várias vezes, modificando-se os estímulos e graduando-os em nível de complexidade cada vez mais crescente.

Embora, no documento, se afirme que as atividades podem ser aproveitadas, complementadas e enriquecidas pelo professor, notamos que o material mais do que sugestões/atividades apresentam “receitas” de como se desejava que o professor realizasse o ensino.

Salta aos olhos que, ainda, no **Guia Curricular** e nos **Subsídios**, a idéia não era de que o professor dominasse a teoria, mas sua aplicação. A poucos, freqüentadores dos cursos promovidos pelo CERHUPE/CENP, cabia o conhecimento das novas teorias lingüísticas; aos outros, restava buscar por si esses fundamentos ou contrariar os documentos oficiais e prosseguir num ensino focado na tradição gramatical.

Não podemos perder de vista que essa nova ordem de ensino tinha respaldo na LDBEN/71, de forma que os problemas da educação não eram exclusivos da população paulista. Podemos afirmar que, na área educacional, era tendência da época formular propostas para um ensino de melhor qualidade. Assim, o documento **Língua Portuguesa – 5ª a 8ª séries – 1º grau**, embora tivesse sido produzido pela Secretaria de Estado da Educação em São Paulo, baseava-se em um relatório de trabalho produzido para o Ministério da Educação e Cultura.

O documento **Língua Portuguesa – 5ª a 8ª séries – 1º grau**, assim como dito, fazia parte de um projeto de capacitação de recursos humanos para o ensino de 1º grau – Salário-Educação – Quota Federal no exercício de 1977. Havia uma extensa quantidade de nomes apontados como responsáveis. Na Secretária de Estado da Educação, José Bonifácio Coutinho Nogueira, já no Departamento de Recursos Humanos (DRHU) estava relacionado o nome de Maria Leocádia Barros de Oliveira Dias. Para a Divisão de Aperfeiçoamento e Atualização de

Pessoal apontava-se Cecília de Castro Algodoal. Não havia indicação de quem era o governador (Paulo Egydio Martins). É curioso notar que esse documento não foi elaborado e publicado pelo CERHUPE/CENP, tratava-se de documento sob a responsabilidade do DRHU.

Em **Língua Portuguesa**, havia, também, a indicação dos nomes das equipes responsáveis pelo documento base, pelo treinamento e pela implementação. Os autores do documento base foram Cacilda de Oliveira Camargo, Maria Helena de Moura Neves, Najla Lauand e Sebastião Expedito Ignácio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara. A equipe responsável pelo treinamento era composta de seis representantes de escolas estaduais de primeiro e segundo graus. A equipe responsável pela implementação era composta de sete profissionais do DRHU.

O documento se iniciava com o “Extrato do Relatório do Grupo de Trabalho” instituído pela Portaria Ministerial nº 18/76, trabalho coordenado por Celso Ferreira da Cunha e composto por Eurico Back, Magda Soares, Isaac Nicolau Salum, Antonio Gomes Pereira e Raimundo Nonato da Silva. O assunto desse relatório era o declínio nas habilidades de comunicação e a grave crise no ensino de língua materna tanto brasileira quanto de outros países como França, Estados Unidos e na América Espanhola. Os responsáveis pelo documento apontavam que por não se tratar de um problema isolado suas causas deviam ser buscadas além do ensino de língua materna, ou seja, no ensino em geral. A análise desse documento é importante em nossa pesquisa, haja vista o panorama do ensino de língua materna que ele reproduzia e as diretrizes que ele traçava.

Os autores relacionavam as causas da ineficácia do ensino de língua materna em três categorias:

1. Causas de natureza sócio-cultural:

-
- Os problemas da língua escrita e oral não eram restritos aos alunos, mas dizem respeito a toda a sociedade, incluindo-se profissionais das diversas áreas;
 - A sociedade era influenciada pelos meios de comunicação que nos levavam a uma cultura-mosaico ditada pelos padrões da comunicação, pela “era da imagem” que exigia muito menos esforço de decodificação.

2. Causas de natureza sócio-econômica:

- A massificação do ensino, resultado da democratização da educação, levou à escola uma clientela oriunda de todas as camadas sociais;
- Em razão da democratização do ensino, aumentou-se o corpo docente e, como resultado, houve redução salarial e despreocupação com a seleção de professores;
- As mudanças na bagagem cultural e no nível lingüístico dos alunos afetavam o vocabulário, a sintaxe em relação à norma da língua valorizada pela escola.

3. Causas de natureza pedagógica:

- A formação insatisfatória do professor por cursos de Letras que nem sempre tinham condições de proporcionar ensino adequado quer por suas condições materiais ou intelectuais, quer porque sua clientela, quase sempre produtos dos subsistemas do ensino de 1º e 2º graus tinha, também, deficiências lingüísticas;
- Os currículos e programas dos cursos de Letras não foram reformulados para atender às exigências da Lei nº 5.692/71, principalmente, porque o currículo era composto pelo sistema de matrícula por disciplinas e as instituições não orientavam aos alunos em sua composição curricular;

-
- O impacto “recente e rápido” dos estudos de Lingüística e a Teoria Literária sobre os currículos e programas que exploravam novas tendências e correntes nem sempre bem assimiladas;
 - A formação pedagógica que era dissociada do conteúdo que os futuros professores iriam ensinar;
 - O desenvolvimento dos estudos lingüísticos e literários que podiam colaborar para o aperfeiçoamento do ensino da língua e da literatura; mas, como ainda estavam em evolução e conflitos, acabavam sendo aplicados inadequadamente;
 - Havia uma grande especulação por professores e autores de livros didáticos que extraíam conceitos de teorias “modernas” diferentes e aplicavam-nas ao ensino de Língua Portuguesa sem que houvesse preocupação com a coerência e a compatibilidade entre elas;
 - Se por um lado a valorização da língua oral decorrente de contribuições da Lingüística e seu conceito de variantes foi importante nesse momento, por outro, os problemas apresentados anteriormente como a deficiente formação do professor levava-os a extremismos, valorizando-se a língua oral, mas desprezando a língua escrita.

O relatório trazia vinte e duas sugestões, algumas subdivididas em até dezoito itens para que se obtivesse uma maior eficácia no ensino de Comunicação e Expressão no ensino de 1º e 2º graus e no ensino superior. Entre as sugestões havia algumas de execução imediata e outras que exigiam um prazo maior por necessitar de análise de legislação ou aprofundamento em pesquisas lingüísticas.

As sugestões propunham desde a reformulação dos currículos mínimos para os cursos de formação de professores até a geminação das aulas de Língua

Portuguesa em um dia da semana, aulas que deveriam ser destinadas à leitura e redação. Entre as sugestões destacamos:

- Criação de uma comissão para estabelecer prioridades de pesquisa e orientar e estimular o aperfeiçoamento do ensino de Língua Portuguesa, elaborando inclusive, instruções metodológicas para o ensino de 1º e 2º graus em cadernos de distribuição ampla com a finalidade de alcançar os professores de todos os graus;
- A inclusão nos livros didáticos dos dois tipos de língua culta escrita, mas enfatizando-se o primeiro: 1– linguagem dos jornais e das grandes revistas brasileiras e da crônica; 2 – linguagem literária em prosa e verso.
- Que o modelo de linguagem dos meios de comunicação escritos fossem modelos de expressão para os exercícios de classe;
- Priorização nacional de pesquisas lingüísticas que contribuíssem para o aperfeiçoamento do ensino de língua materna.

Em seguida, apresentava-se o **Documento de Base para o curso de atualização sobre língua oral e língua escrita para professores da área de Comunicação e Expressão**, elaborado pela equipe formada de professores da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara. Como principal objetivo, a comissão fixou seu trabalho na elaboração de subsídios teóricos e gerais que servissem de suporte à atividade dos professores de 1º grau, essa comissão pretendia, com o documento, fornecer algum conteúdo e provocar reflexão.

Para tanto, a comissão pretendia fornecer um subsídio teórico, remetendo-se a uma leitura básica que serviria para instigar a investigação sobre a língua portuguesa e a teoria lingüística já que o professor de Comunicação e Expressão precisaria de constante atualização.

A exposição teórica do documento foi dividida em quatro partes: A comunicação; A significação na linguagem verbal; A disciplinação da linguagem verbal e Atividades de linguagem.

A primeira parte trazia noções gerais sobre a comunicação, seguida de explicações sobre a Ciência da Comunicação e suas duas linhas de estudo, a Semiologia da Comunicação e a Semiologia da Significação. Seguiu-se exposição sobre Lingüística e Semiologia em que se diferencia o objeto. Para a primeira, os signos eram verbais, para a segunda, os signos eram não-verbais. Explicava-se o significado de signo e sua classificação em índices, ícones e símbolos. Sobre esses tópicos recomendava-se a leitura de “Semiótica ou Teoria dos Signos” parte do capítulo 2 do livro **Informação, linguagem, comunicação** de Décio Pignatari.

O próximo tópico explicava código ou sistema como “conjunto de signos que se distinguem entre si por feixe de traços pertinentes e que se combinam uns com os outros por meio de certas regras de combinação” (SÃO PAULO, 1977c, p. 34). Em seguida, informavam que código é língua porque é social, institucional e sistema de valores a que uma sociedade se submete para poder realizar a fala. Para o aprofundamento desse tópico, eles recomendavam a leitura de “Língua e Fala” – capítulo 1 do livro **Elementos de Semiologia** de R. Barthes.

Apresentaremos um quadro-síntese dos tópicos estudados no texto e das leituras recomendadas para esse estudo.

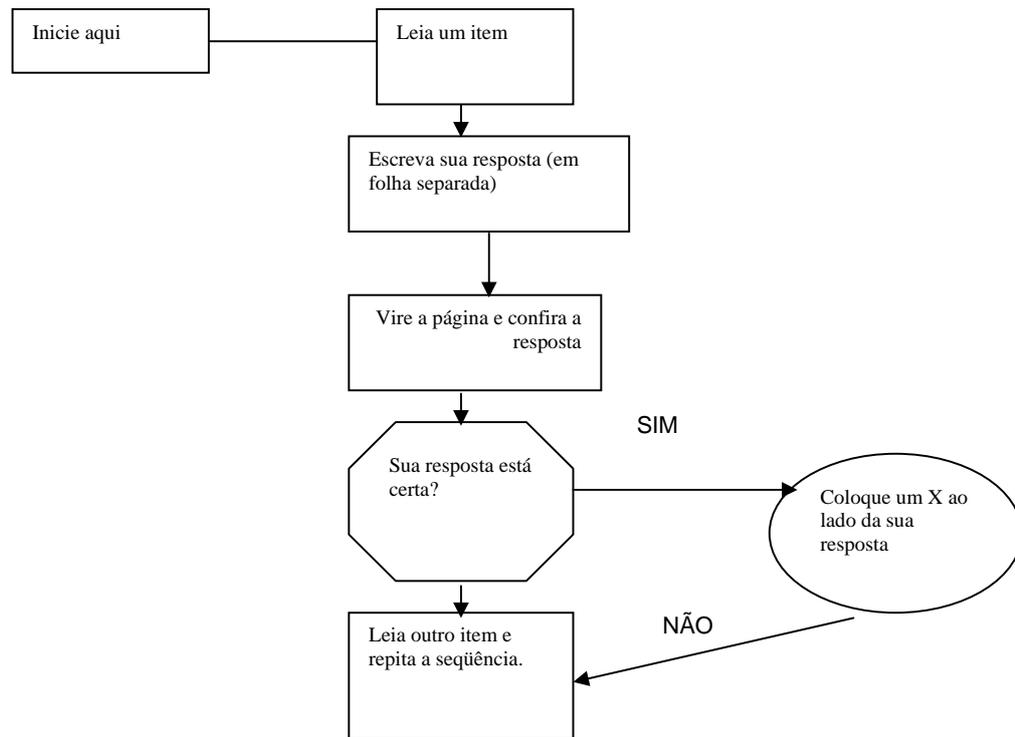
Quadro 4 – Leituras recomendadas em Língua Portuguesa – 5ª a 8ª séries (1977)

Tópico estudado	Leitura recomendada
Parte I – A Comunicação	
A Ciência da Comunicação	“Semiótica ou Teoria dos Signos” cap. 2 do livro Informação, linguagem, comunicação – Décio Pignatari
Signo – tipos de signo	“Língua e Fala” – cap. 1 do livro Elementos de Semiologia – R. Barthes
O Código ou sistema	Uma teoria Integrada da Comunicação Lingüística – Nádya Vellino Tondo
O texto	
Canal, veículo transportador do texto	
A Linguagem Verbal	
Parte II – A significação da Linguagem verbal	
Histórico	“El campo semasiológico” – cap. 3 do livro Teoria Semântica – Kurt Baldinger
Onomasiologia, semasiologia, dicionário, léxico, vocabulário	
Forma, função, significação – da língua: nos aspectos de linguagem oral e de linguagem escrita	“Presentación Del triângulo”, 1ª parte do livro Teoria Semântica – Kurt Baldinger “A técnica da descrição lingüística” cap. III do livro Estrutura da Língua Portuguesa – J. Mattoso Câmara Jr.
Os processos semânticos do signo: denotação e conotação	Sentido referencial e sentido afetivo: denotação e conotação. Cap. 1 da 2ª parte do livro Comunicação em prosa moderna Othon M Garcia
Sinonímia, polissemia, homonímia	“Sinonímia”, “Ambigüidade – Caps. VI e VII do livro Semântica – S. Ullmann
Alterações semânticas e suas causas	“Mudança de significado” cap. VIII e “A estrutura do vocabulário” cap. IX do livro Semântica – S. Ullmann
Campos Semânticos	“A semântica estrutural” cap. V do livro Semântica – S. Ullmann
Parte III – A disciplinação na Linguagem verbal	
Os usos da Língua	“Gramática e bom uso” – 3ª parte do livro Lingüística e ensino de Português – Genouvrier e Peytard “A situação lingüística do aluno 1ª parte do livro Lingüística e ensino de Português – Genouvrier e Peytard
Gramática	“Variabilidade e invariabilidade da língua” – Parte Introdutória II do livro Estrutura da Língua Portuguesa – J. Mattoso Câmara Jr. “Relações sintagmáticas e relações associativas cap V – Curso de Lingüística Geral – F. Saussure “Competência (competence) e atuação (performance) item 5.4.2. do livro Fundamentos da lingüística contemporânea – E. Lopes “Gramaticalidade” – cap. 2 do livro A linguagem e sua estrutura - R. W. Langacker “Estrutura profunda (EP) e estrutura superficial (ES) – item 2.2 do livro Fundamentos da lingüística contemporânea – E. Lopes”.
Parte IV – Atividades de Linguagem	
Pressupostos gerais – linguagem e pensamento	
Funções da Linguagem	“Lingüística e Poética” – Linguagem e comunicações – R. Jakobson “As funções da linguagem na Comunicação” Fundamentos da lingüística contemporânea – E. Lopes
O Discurso	Cap. 3 e 4 do livro Comunicação em prosa moderna – O. M. Garcia “Discurso direto, discurso indireto, discurso indireto livre cap. 20 do livro Gramática do Português Contemporâneo – C. Cunha - para verificar o emprego freqüente do discurso indireto livre: Vidas Secas – Graciliano Ramos
A Composição	“Planejamento – 7ª parte do livro Comunicação em prosa moderna – O. M. Garcia Guia Prático de Redação – M. Massaud. “Redação Técnica” – 8ª parte do livro Comunicação em prosa moderna – O. M. Garcia

Ressaltamos o fato de não haver indicação de nenhuma obra na íntegra, o que, acreditamos, contribuiria muito com a fragmentação do conhecimento pelo professor. Nota-se que o mesmo livro era indicado várias vezes, sem que houvesse uma ordenação nas partes aconselhadas para leitura, novamente, a fragmentação prejudicaria a compreensão do professor.

Em 1978, o documento **Língua Portuguesa – 5ª a 8ª séries – 1º grau** foi re-editado, no entanto, nesse momento ele foi organizado sob a forma de uma **instrução programada**, tal instrução foi preparada por Agostinho Minicucci, Maria Emília Yamamoto, Osvaldo Hajime Yamamoto.

Pela instrução programada, o professor faria a leitura do material dividido em séries, cada uma com uma quantidade de informações delimitadas. Em cada série, havia uma quantidade de itens que deveriam ser respondidos, porém a chave de resposta se encontrava ao lado da próxima questão, que sempre estava na página seguinte de forma que o professor só poderia verificar se havia acertado a questão após respondê-la e passar para o próximo item. Quando o professor terminasse uma série, voltaria à página inicial indicada por uma seta e pelo número do item da página correspondente. A equipe responsável propunha a visualização desses procedimentos por meio do fluxograma (SÃO PAULO, 1978a, p. 11) que transcreveremos:



Pedia-se que, ao final de cada série, se computassem os resultados, e a série deveria ser repetida caso mais de 10% dos itens fossem respondidos de forma incorreta. Os autores explicavam, ainda, as convenções criadas para o material, como por exemplo, se houvesse um traço na frase a questão devia ser respondida com uma palavra; três asteriscos indicavam que poderiam ser usadas quantas palavras se quisesse. Vejamos o exemplo retirado da página 16 do livro:

→	A vida em sociedade exige participação, comunicação. Comunicando-se o homem transmite seus estados mentais e emocionais, e o que recebe a transmissão experimenta, e na dependência da extensão de suas experiências de vida, similitude de idéias e emoções.
1.1	Não requer resposta. Passe para o item seguinte. 1.2
Cores	Pelo desenvolvimento de diferentes sistemas de sinais, o homem tornou possível a, e, conseqüentemente, a vida social.
1.7	1.8
1.13	Os códigos da pintura, dos diagramas, dos gráficos, das cartas geográficas se constituem de sinais globais. São, portanto, códigos do tipo 1.14
lingüísticas (verbais)	Em contrapartida, sistemas há que recusam o verbal, como, por exemplo, a pintura. A música, os sinais de trânsito são outros exemplos de ***
1.19	1.20

O material, elaborado sob bases behaviorista e estruturalista, era de difícil manipulação e cansativo, pois exigia, constantemente, a mudança de página. Quanto a sua eficácia na facilitação da leitura pelo professor, acreditamos que seja pouco provável, pois ao contrário da idéia inicial do documento (1977) que era levar à reflexão do método adotado e ao aprofundamento da leitura, da forma como ele se apresentava nessa versão (1978) levava apenas à tentativa de memorização de palavras, trechos do texto ou conceitos dados.

É curioso notar que, mesmo após esses documentos que sugeriam uma mudança no foco do ensino, privilegiando-se a língua como instrumento de comunicação e combatendo a gramática normativa como finalidade do ensino e, ainda, condenando a prescrição de regras para o uso erudito da língua, publicou-se, em 1979, uma série de cadernos que visavam ao ensino de regras gramaticais ou a uma escrita melhor. São materiais desse tipo: **Ortografia, Concordância Verbal, Concordância Nominal e o Programa Escrever Certo: a sílaba, acentuação gráfica – oxítonas e proparoxítonas, acentuação gráfica – paroxítona.**

Esses materiais foram elaborados pela SE e pela CENP entre 1979 e 1980. Alguns deles traziam o caderno do aluno – com atividades a serem realizadas pelos discentes – e caderno do professor que, além das atividades a serem realizadas pela turma, trazia explicações metodológicas destinadas ao professor.

Esses documentos chamaram nossa atenção, porque eles contradiziam as propostas apresentadas na introdução do **Guia Curricular de Língua Portuguesa**. O GC assinalava que “precisamos mudar radicalmente, reduzir ao mínimo qualquer prescrição normativa” (p. 12). Ora, se o ensejo era pela redução ao mínimo de prescrição normativa, qual seria o tratamento dado a questões como concordância verbal e ortografia? E porque a elaboração de materiais específicos (inclusive com caderno do aluno) de questões que deveriam ser reduzidas ao mínimo?

O material **Ortografia** apresentava uma grande equipe responsável por sua elaboração, a equipe era coordenada por Maria Adélia Ferreira Mauro. Além da equipe de elaboração, havia outra responsável pela experimentação, avaliação e reformulação do projeto. Duas escolas foram escolhidas para a experimentação do material: Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus “Prof. Architiclino Santos” e Escola Estadual de Primeiro Grau “Pedro II”, ambas escolas da Diretoria Regional da Capital.

O teste do documento em escolas estaduais nos permite concluir que, embora o ensino da língua como instrumento de comunicação fosse uma determinação legal, na escola, os professores continuavam utilizando as prescrições como grande foco de suas aulas. Também, que sua grande preocupação continuava a ser com o certo e o errado em língua escrita.

Na introdução do caderno de **Ortografia**, assinalava-se que “habilitar o aluno na utilização adequada dos símbolos gráficos é um dos objetivos propostos para o ensino de Língua Portuguesa no 1º grau” (SÃO PAULO, 1975h, p.11) e que essa tarefa estava sendo difícil em virtude de problemas de aprendizagem, como alfabetização deficiente, pronúncia errônea de palavras, reduzido universo vocabular e das inúmeras exceções que as regras ortográficas apresentavam.

Os autores informavam na mesma obra que as propostas do livro já eram conhecidas pelos professores, mas que, naquele documento, elas foram sistematizadas enfatizando as atividades de maior dificuldade. Além disso, acrescentavam que o professor poderia repetir os módulos introduzindo palavras novas, mas que a estrutura do módulo sugerida deveria ser respeitada.

Ressaltamos o conflito entre a proposta de Ortografia (também os outros materiais desse grupo) e os postulados do GC. Pelo GC, “o atributo fundamental de um currículo é a unidade” (p. 7), “a nota essencial é a globalização das situações de experiências oferecidas ao educando” (p.8), ainda afirmava-se que os programas deveriam oferecer “oportunidade para a redescoberta” (p.9), estimular a criatividade, criar condições para o sucesso do aluno, “desenvolvendo atitudes mais favoráveis para a matéria e aprendizagem em geral” (p.10). Seria possível diante da nova realidade que a escola apresentava continuar a pensar que a criança ou o adolescente possuíam deficiência de aprendizagem e pronunciavam errado?

E seria correto continuar a usar atividades que já eram do conhecimento do professor e para as quais “foi feita apenas uma ordenação com o propósito de auxiliá-lo na tarefa de sistematizar o ensino-aprendizagem daqueles aspectos ortográficos em que os alunos têm apresentado maiores dificuldades” (p. 12).

Ressaltamos que nesse cenário de embates entre as visões de língua como representação do pensamento e de língua como instrumento de comunicação, também de ensino tradicional e ensino renovado, o Governo Federal sentiu a necessidade de apontar alguns caminhos que pudessem favorecer a implantação da LDBEN/71. Precisamos lembrar que, em 1976, havia sido publicado o resultado do estudo que apresentava sugestões para a correção dos problemas relacionados ao ensino de língua materna.

Com vistas a cumprir as próprias sugestões feitas no documento de 1976, o Governo Federal publicou **Ensinando Comunicação em Língua Portuguesa no 1º grau – sugestões metodológicas** (1979), que, assim como outros documentos da década de 1970, era resultado de convênio, para produção editorial e distribuição gratuita, entre o Ministério da Educação e Cultura, o Departamento de Ensino Fundamental e, nesse documento não com a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, mas com a Universidade Federal de Minas Gerais e a Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME).

Embora o documento não seja específico da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, materiais foco de nosso trabalho, fizemos questão de incluí-lo por três motivos:

1. Tratava-se de uma publicação nacional, assinada pelo Presidente João Baptista de Oliveira Figueiredo; pelo Ministro da Educação e Cultura (MEC) Eduardo Mattos Portella; pelo Secretário-Geral do MEC João Guilherme de Aragão; pela Secretária de Ensino de 1º e 2º graus Zilma Gomes Parente de Barros e pelo Diretor Executivo da FENAME Milton Durço Pereira. Por se tratar de uma publicação destinada ao país inteiro, consideramos ter influenciado o ensino em São Paulo;
2. O Extrato do Relatório para o MEC, que caracterizava os problemas do ensino de 5ª a 8ª séries em suas vinte e duas sugestões, havia proposto a

criação de uma comissão para elaboração de instruções metodológicas para o ensino de 1º e 2º graus e sugeriram que essa publicação tivesse uma ampla distribuição nacional (Língua Portuguesa – 5ª a 8ª séries – 1º grau – itens 8, 8a, e 9 p. 18-20).

Magda Soares era membro da equipe que formulou o relatório e era, no presente documento, quem coordenava a elaboração das sugestões metodológicas;

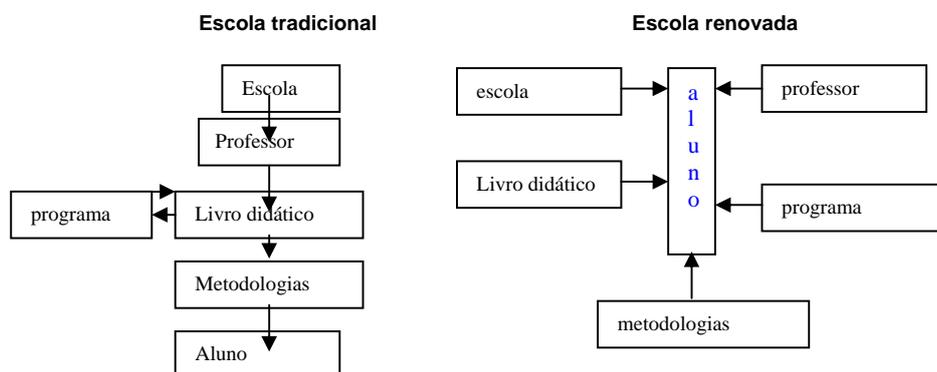
3. Como era um dos documentos com a chancela do MEC e de distribuição nacional, podemos, respeitando as dimensões de elaboração, importância e repercussão no período, compará-lo aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

A apresentação, assinada por Anna Bernardes da Silveira Rocha, educadora presidente do Conselho de Educação do Distrito Federal, ressaltava a satisfação de levar aos professores o documento, material auxiliar voltado para o estudo dos problemas de ensino de Português no 1º grau. Acrescentava estar certa de que ele seria “inspirador de mudança de atitude frente ao ensino de Comunicação em Língua Portuguesa, e como instrumento de ajuda nas operações dessa mudança” (SOARES, 1979, p.4).

Dado o posto, os autores apontavam que **Ensinando** era um manual de orientação metodológica que pretendia ser um subsídio na organização do processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Para tanto, buscavam explicitar o objetivos no ensino de Língua Portuguesa no contexto dos sistemas de ensino brasileiros; orientar a seleção e aplicação de metodologia que conduzissem a esses objetivos; sugerir bibliografia que permitissem a atualização e aprofundamento teórico, principalmente, eles se propunham a discutir o que se fazia no ensino e o que deveria ser feito.

Quando assinalavam que iriam sugerir o que os professores deveriam estar fazendo, alertavam que era preciso renovar as metodologias e as ações assumindo uma nova mentalidade, essa idéia era reforçada várias vezes na introdução e ao longo do texto. Como metodologia, apontavam que em um primeiro momento iriam diferenciar escola tradicional e escola renovada e, posteriormente, passariam a uma apresentação do que era tem feito em sala de aula no ensino de língua materna e proporião o que os professores deveriam fazer.

Assim, como o documento sugeria, nós também apresentaremos, brevemente, as características da escola tradicional e da escola renovada. Para tanto, primeiro transcreveremos o gráfico que eles apresentavam (SOARES, 1979, p.13), depois apresentaremos um quadro que elaboramos.



QUADRO 5 – Características da Escola Tradicional e da Escola Renovada

ESCOLA TRADICIONAL	ESCOLA RENOVADA
1. Ensino centrado no professor	1. Ensino centrado no aluno
2. Programa: elaborado previamente pelos professores (às vezes já vem pronto), não leva em consideração os alunos, suas características, necessidades e interesses.	2. Programa: parte da realidade do aluno, de seus motivos, características, necessidades, aspirações. Cada aluno terá ritmo próprio.
3. Livro didático – é escolhido em função do programa ou, o que é pior, programa é feito em sua função.	3. Livro didático – é escolhido em função da diversidade de textos usados, por exemplo, textos literários do presente e do passado, textos informativos (jornal, revista), textos verbais e não-verbais.
4. Comunicação vertical – professor fala, aluno ouve.	4. Comunicação horizontal – todos são iguais. É caminho para o auto-conhecimento do aluno (suas idéias, emoções, projetos sonhos).
5. Ensino prescritivo – o professor propõe normas, padrões modelos, o aluno deve assimilar.	5. Ensino – a partir dos hábitos lingüísticos dos alunos, suas características, não cabe ao professor censurar seus hábitos, mas ampliá-los, mostrar outros registros. “Deve sempre convergir para o desenvolvimento, no aluno, das capacidades de observação, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão e ação, encarados com o objetivo geral do processo educativo”. (Resolução nº 8/71 art. 3º)
6. Modelo de texto: literário, distante da realidade de comunicação utilizada.	6. Modelo de texto: textos informativos (jornais, revistas, crônicas) e textos literários (adequados ao nível de desenvolvimento do aluno).
7. Valorização excessiva da linguagem escrita.	7. Valorização da linguagem oral.
8. Valorização excessiva do conhecimento.	8. Valoriza-se o ensino individualizado, as aptidões dos alunos, o trabalho em grupo, a pesquisa.
9. Papéis: professor ensinador/informador. Aluno aprendedor/recebedor	9. Papéis: professor orientador/ animador. Aluno descobridor.

O gráfico e o quadro se complementam e auto-explicam, mas para deixarmos mais claras as idéias da escola renovada, sintetizamos os dez princípios que os autores apresentavam como base da escola renovada.

1. **Princípio do Sucesso** – o aluno precisa ser “desculpabilizado”, deve-se mostrar que o erro é natural e reforçar os sucessos;
2. **Princípio da Descoberta** – o aluno é levado a conhecer suas aptidões corporais, artísticas, sociais, intelectuais pela prática de atividades diversas;

3. **Princípio da Motivação** – o motivo deve partir do aluno, para isso ele deve se interessar pelo que faz;
4. **Princípio da Comunicação Horizontal** – todos são iguais – Comunicação entre o professor e o aluno deverá acontecer de igual para igual.
5. **Princípio da Cooperação** – o professor deve valorizar a cooperação, para isso propõe-se a aprendizagem em grupo para que se descubra a necessidade de cooperação.
6. **Princípio da Globalização** – a Língua Portuguesa não pode estar separada, quer seja das outras partes da área de Comunicação e Expressão, quer seja das outras áreas do núcleo comum. Internamente, a Língua Portuguesa não deve separar texto (leitura), linguagem oral, expressão escrita e gramática. É, ainda, “levar para nossas salas de aulas a realidade do mundo e da vida” (p. 21).
7. **Princípio da Adequação à realidade** – o aluno é central no processo de ensino, é importante partir sempre da realidade do aluno.
8. **Princípio da Individualização** – cada aluno é um ser único, deve-se partir da realidade dos alunos e cada aluno tem sua realidade, deve-se individualizar o ensino; cada aluno tem seu próprio ritmo, responde melhor a uma atividade/ método do que a outro.
9. **Princípio da Liberdade** – o ensino deve acontecer em um ambiente descontraído, alegre, agradável para a aquisição do conhecimento.
10. **Princípio da Igualdade** – opção para uma educação integral (corporal, artística, intelectual e social) e por métodos adaptados às aptidões dos alunos, oferece-se igualdade de oportunidade a todos e repudia-se qualquer atitude de discriminação e privilégio.

Os autores passavam, então, para a análise da situação do ensino e suas sugestões, porém anotavam que a divisão que eles fizeram para a exposição, não deveria haver no ensino.

Para a linguagem oral, eles apontavam que era uma atividade desprestigiada, pouco desenvolvida na escola que devia ser priorizada porque era a forma natural de uso da língua e porque o indivíduo ouve e fala do que lê e escreve. Devia-se desenvolver no aluno a noção de adequação da linguagem às situações de comunicação. Os autores assinalavam que havia dois tipos básicos de linguagem oral: as de enriquecimento e as de correção, para a primeira não cabia correção, apenas diagnóstico; a segunda deveria ser realizada, a partir do diagnóstico feito, em momento diferente das atividades de enriquecimento.

Os autores marcavam que os aspectos mais relevantes no diagnóstico do falar eram a desinibição, o enriquecimento e a organização de idéias, a clareza, a adequação de vocabulário, a correção lingüística e as habilidades comunicadoras (tom de voz, dicção, ritmo, entonação). A seguir, apresentavam atividades para o exercício de cada uma dessas habilidades. Já os aspectos mais importantes do ouvir eram a atenção, a fidelidade de decodificação, a boa retenção da informação, a capacidade de captar a idéia principal da comunicação, a capacidade de análise e avaliação. Ainda, eram sugeridos atividades e jogos para o desenvolvimento dessas habilidades.

Quanto ao estudo de texto, os autores assinalavam que ele era importante, mas que o texto não podia ser o núcleo de todos os conteúdos e de muitas outras habilidades além da leitura, não se devia limitar ao texto a atividade de redação. E o texto tomado como base para o ensino da gramática levava a dois resultados negativos: o texto era escolhido em função dos tópicos gramaticais que se queria ensinar, e não em função dos tópicos do ensino de leitura, ou só se estudava a gramática que aparecia nos textos escolhidos, prejudicando a organização do ensino de gramática.

Para o estudo de texto, a equipe de elaboração do documento sugeria que o texto estivesse voltado tanto para a motivação do aluno como para a sua leitura

(silenciosa, oral, dialogada). Após a leitura, o professor devia explicar o texto (por diálogos entre professor e aluno e por meio de estudo dirigido em que o aluno seguia seu ritmo próprio, sem orientação do professor). Em seguida, o professor realizaria exercícios (de vocabulário; de interpretação) em que o aluno deveria descobrir os implícitos; fazer inferências; extrair conclusões; criticar e avaliar para compreender o texto.

Para o estudo de redação, o aluno deveria ser treinado para a realização de textos mais técnicos como as atas e ofícios e estimulado para a redação criativa quando o texto assim exigisse. Compreendia-se escrever como uma habilidade lingüística que deveria ser desenvolvida nos níveis possíveis da estruturação do texto, acompanhados ao longo do processo e não, apenas, na apresentação da estrutura e na correção. O professor deveria programar exercícios estruturais que sistematizassem o processo de aquisição ou, até mesmo de correção, dos mecanismos de produção de texto.

Os autores apresentavam como etapas do processo de produção de um texto a **preparação** em que se deveria especificar os objetivos, determinar o tipo de texto, contextualizar e prever exercícios se necessário; a **implementação**, pela qual se criava a situação comunicativa, instrumentalizava quanto ao conteúdo do texto e em expressão (quando fosse o caso), se realimentava e orientava o processo pelas intervenções, retornos dados aos alunos, como última etapa aconteceria a **avaliação** (que já havia acontecido ao longo de todo o processo de implementação), preferencialmente, devia pedir a auto-avaliação.

Outro ponto discutido pelos autores era a Leitura Recreativa que eles consideravam estar muito ausente da escola naquele momento, já que só se exigia a leitura para atribuição de notas. Para que a leitura pudesse ser descoberta, emoção e recreação, ela deveria ser entendida como uma opção pessoal, no entanto, caberia ao professor incentivar esse hábito. A escolha dos

livros deveria estar adequada ao nível de maturidade e sexo do aluno. Ainda, o professor deveria demonstrar interesse e buscar motivar o aluno à leitura.

Muito mais do que avaliar com notas, o trabalho seria mais proveitoso se fosse observado o interesse pelo livro e sua compreensão, ou seja, se o professor tivesse um controle dos níveis de domínio afetivo (1. acolhimento, 2. resposta, 3. valorização, 4. organização, 5. caracterização por um complexo de valores) e domínio cognitivo (1. conhecimento, 2. compreensão, 3. aplicação, 4. análise, 5. síntese, 6. avaliação). Em seguida, apresentava-se uma série de sugestões de obras para leitura e de atividades a serem realizadas, tais como: dramatização, júri simulado, discussão, redação, gincana, concurso de “ensaios”, confronto de personagens, confronto de obra literária e sua transposição para a televisão ou para o cinema, além de reconstituição do texto.

Quanto ao ensino de gramática, os autores apresentavam que não havia consenso, que em uma mesma cidade poderia haver um colégio que o valorizava a ponto de adotar uma gramática como livro básico e outro colégio que como princípio não ensinava gramática, ou ainda outros que se baseavam exclusivamente nas atividades produzidas pelos autores de livros didáticos. Essa diversidade de modos de ver a gramática, segundo os autores, eram decorrentes de três fatores principais:

1. as orientações das Secretarias de Educação estaduais que com seus “guias curriculares” apresentavam diferentes propostas de ensino de língua portuguesa de acordo com a concepção de ensino de gramática adotado em cada região do país;
2. a formação dos professores, que poderiam estar influenciados por ideologias mais modernas, se fossem mais novos ou, no caso dos professores mais antigos, influenciados pelo ensino tradicional;

3. o livro didático que assumira o centro da programação do ensino de Português, de forma que eram os manuais que determinavam o que e quando ensinar a gramática na escola. Os autores advertiam que se deveria atentar para o fato de que às vezes os livros didáticos davam “nova roupagem” à gramática tradicional, transformando, por exemplo, conceitos tradicionais em “árvores” da Lingüística Gerativa Transformacional e algumas vezes até misturando teorias conflitantes.

Como sugestão, os autores apontavam que o ensino de gramática deveria passar por três momentos:

1. **Gramática não-consciente** – postulava-se que se deveria FAZER E OBSERVAR PARA APRENDER. Partia-se das reais condições dos alunos para o uso, buscava-se levar os alunos à utilização dos mecanismos gramaticais básicos. Cabia ao professor conhecer a teoria, não ao aluno.
2. **Gramática reflexiva** – postulava-se que se deveria PRATICAR PARA DESCOBRIR. Os alunos deveriam buscar nos exercícios as normas de funcionamento das estruturas que eles já utilizavam. Partia-se do uso para a teoria.
3. **Gramática teórica** – postulava-se que se deveria REFLETIR SOBRE AS DESCOBERTAS PARA SISTEMATIZÁ-LAS. Alertava-se que não se deve entender gramática teórica como gramática normativa.

Esses três momentos apresentados poderiam aparecer tanto em uma única aula como em séries distintas.

O documento **Ensinando** pode ser caracterizado como teórico-aplicado, haja vista que não esclarecia sobre as bases teóricas de uma corrente de ensino ou lingüística, contudo apresentava como era a situação de ensino de língua

portuguesa e como as teorias lingüísticas poderiam ajudar a resolver os problemas relacionados a um determinado aspecto.

O último Recurso Didático elaborado pela SE e pela CENP, **Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa 5ª a 8ª séries – coletânea de textos**, foi publicado em 1980 no Governo de Paulo Salim Maluf, tendo como Secretário da Educação Luiz Ferreira Martins, coordenando a CENP estava Maria de Lourdes Mariotto Haidar e como equipe responsável pelo documento estavam Lydia Bechara e Valeska Perez Sarti. O documento era de distribuição gratuita.

Na introdução do documento, explicava-se que ele era um material de apoio à ação pedagógica do professor, ou seja, que ele era um recurso para a aplicação das atividades dos **Subsídios** (1977). Os textos que compunham o livro eram de diferentes modalidades de discurso e adequados à série e ao tipo de atividade que se pretendia desenvolver.

Exemplarmente apresentaremos o caderno destinado a 5ª e 6ª séries. O Recurso Didático era dividido em três unidades: “Seqüência lógico-temporal na linguagem oral e escrita”; “Estrutura sintático-semântica: a coerência lógica entre frases” e “Reprodução/elaboração de textos narrativo-descritivos”.

A cada unidade eram indicadas as atividades a que se referiam e em qual página dos **Subsídios** (1977) elas estavam, assim, são atividades complementadas pelo material (SÃO PAULO, 1980, p.9 – 10):

Unidade I

Seqüência lógico temporal na linguagem oral e escrita.

Atividades

- Complementação em seqüência (Subsídios – p. 33 e 56)

- Complementação de partes omitidas (Subsídios – p. 34 e 56)
- Identificação de dados não relevantes à seqüência lógico-temporal dos fatos (Subsídios – p. 35 e 57)
- Reelaboração a partir de dados desorganizados lógico-temporalmente (Subsídios – p. 36 e 57)

Unidade II

Estrutura sintático-semântica: a coerência lógica entre frases

Atividades

- Identificação e uso de advérbios e conectivos coordenativos responsáveis pelo encadeamento lógico temporal numa seqüência de ações (Subsídios – p. 73)
- Identificação e uso dos conectivos subordinativos de tempo responsáveis pela marcação temporal dentro de uma seqüência de ações (Subsídios – p. 77)
- Identificação de relações de “causa/ efeito” no texto (Subsídios – p. 85)

Unidade III

Reprodução/ Elaboração de textos narrativo-descritivos

Atividades

- Identificação de atitudes e reações de personagens (Subsídios – p. 98)
- Elaboração de textos narrativo-descritivos (Subsídios – p. 107)
- Identificação do narrador (Subsídios – p. 103)
- Determinar e analisar variações do narrador (Subsídios – p. 104)
- Variações do ponto de vista (Subsídios – p. 106)
- Elaboração de uma descrição de ambientes físicos (Subsídios – p. 111)

Para a primeira unidade, o material exigido eram textos ou partes deles. Tratava-se de sete textos de autores renomados e de linguagem própria para o público infanto-juvenil, a saber: “Preparativos para um piquenique” – Rachel de Queiroz; “E o lápis ?” – Lewis Carrol; “A merenda de Custódio” – Viriato Correa; “Tiúba” – Luís Jardim; “A outra noite” – Rubem Braga; “História de Bem-te-vis” – Cecília Meireles; “Anjo no Quintal” – Aníbal Machado.

Para a segunda unidade, cada atividade foi dividida e não trabalhada no conjunto como aconteceu na unidade I, para o primeiro tópico dessa unidade os materiais

exigidos eram períodos encadeados temporalmente por meio de justaposição, conectivo aditivo “e” e advérbios (primeiro, depois, em seguida, logo, antes de, então...). Seis períodos foram apresentados. O segundo tópico exigia períodos compostos ligados temporalmente, conectivos temporais (quando, enquanto, depois que, logo que, já que...); outros seis períodos foram dados como substrato para as atividades. O terceiro tópico exigia textos, de forma que foram apresentados “Clotário está de óculos” e “Brincadeira com giz” de Gosciny Sempé.

As atividades da terceira unidade foram separadas para a apresentação dos materiais necessários. O primeiro e o segundo tópico exigiam textos narrativo-descritivos. Para o terceiro tópico, os materiais exigidos foram duas estórias: uma em que o narrador era personagem da estória contada e outra em que o narrador era observador.

O quarto tópico teria base em alguns dos textos já indicados, como a atividade previa a variação do ponto de vista do narrador foram apresentadas sugestões para essa alteração.

O volume destinado a 7^a e 8^a séries seguia a mesma estruturação.

No caso de **Subsídios – coletânea de textos**, temos, novamente, um documento de caráter prático. Tratava-se de documento que trazia apenas textos e sugestões de trabalho com esses textos. Não havia nenhuma teoria anunciada para a realização do trabalho.

Categoria 2 – Representação do professor apresentada nos prefácios/introduções.

Nesse segundo momento de nossa pesquisa, o professor era representado nos prefácios e introduções dos documentos oficiais estaduais como desconhecedor das teorias de ensino e aprendizagem e das teorias lingüístico-gramaticais. Esse perfil já estava presente na lei, pois, ao mesmo tempo em que exigia uma formação específica para o exercício do magistério em níveis que se elevassem progressivamente, apresentava os problemas de falta de formação mínima para o exercício da profissão. Não por outra razão, a lei possibilitava que professores sem a formação específica lecionassem em casos especiais.

Esse mesmo aspecto podia ser visto nos Recursos Didáticos propostos pelos governos federal e estadual, pois o professor era apresentado como alguém a quem se deve guiar e que necessitava de subsídios, sugestões, orientações. A todo o momento, o governo estadual – enunciador de **Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino de 1º grau** – tentava conquistar e convencer o docente à realização do trabalho desejado. No GC, de forma imperativa, apontava-se confiança de que os professores não deixariam de colaborar com o aprimoramento das práticas educativas, ainda, para conquistar a filiação do professor à proposta, afirmava-se que o GC era adaptável a qualquer condição material, cultural e individual, e que cabia ao professor ajustá-lo a cada circunstância.

O texto de GC era bastante claro na representação que fazia do professor, pois o próprio documento não deixava de apresentar o que considerava o quadro de formação de professor de Língua Portuguesa: uma parcela que buscava, fundamentada pela Lingüística, mudar os procedimentos didáticos, enquanto uma

maioria permanecia insatisfeita e amedrontada com as mudanças necessárias. O texto era, inclusive, duro ao afirmar que essa postura de resistência era o que tinha “entrevado” a evolução do ensino de nossa língua na escola de 1º grau. Na página 11 do GC: “Isto tem entrevado a evolução do ensino de nossa língua na escola de 1º grau a ponto de nos depararmos com a **situação insustentável da atualidade**” (grifo nosso).

A afirmação anterior, retirada de GC, pode ser ratificada em Ghiraldelli Jr. (2003) que declara que logo após os primeiros anos de implantação da reforma curricular começaram a se evidenciar falhas. Nesse aspecto, se o professor era refratário às reformas e se os professores de língua materna se acuavam diante das novas teorias lingüísticas, ele era “culpado” pela não implantação efetiva das reformas; por isso, precisava ser conquistado para que pudesse aceitar as novas doutrinas e passasse a empregá-las no seu trabalho.

Nos textos introdutórios dos Guias, os autores enunciadores autorizados eram, ainda, mais duros ao afirmar que o docente tinha conhecimento do objetivo geral de sua disciplina porque esse objetivo era fixado por leis, mas que o professor desconhecia os objetivos específicos, conteúdos e métodos de ensino e ao transformá-lo em planejamento causava divergências e não conseguia homogeneidade. Por isso, o GC deveria servir de manual de orientação procedimental em que objetivos, conteúdos e metodologias atualizados eram expostos, explicados e colocados em oposição ao ensino que realmente ocorre.

O desconhecimento dos objetivos do ensino da língua, a falta de fundamentos científicos, a gramática normativa ensinada como fim, os modelos de uma língua desconhecida pelos alunos e a falta de seqüência, lógica e flexibilidade dos programas eram consideradas algumas causas da situação de não aprendizagem da língua, de seu funcionamento e das possibilidades que ela oferecia para uma comunicação efetiva pelos alunos.

Na “Apresentação”, apontava-se que os GC, material de apoio às tarefas docentes, traduziriam os conteúdos dos instrumentos legais que definiram a reforma do ensino, ainda, afirmava-se que eles refletiriam a filosofia que o permeava. Também, alertava-se que eles não deveriam ser entendidos como modelo, mas como referência para o planejamento das atividades a serem preparadas pelo professor. Nessa linha de idéia, enfatizava-se que a renovação das práticas escolares viria da criatividade do professor.

É digno de destaque que no parágrafo final da “Apresentação”, o autor do texto (de acordo com a 2ª edição, o Secretário da Educação de São Paulo – Paulo Gomes Romeo) depositava no professor a responsabilidade do sucesso material de acordo com a afirmação de São Paulo (1975a, p. 5):

A Secretaria da Educação, ao oferecer este material de apoio às tarefas docente, confia em que o professorado não faltará com a colaboração que assegure o contínuo aprimoramento das estruturas educativas e que torne a implantação da Lei 5.692/71 uma realidade efetiva para toda a extensa rede do ensino de 1º grau paulista.

Na Introdução do documento, assinada por Therezinha Fram, explicava-se como aconteceria o projeto de implementação dos Guias Curriculares e como cada uma das três etapas foi desenvolvida. Em uma primeira etapa, caracterizou-se a escola de 1º grau para que pudessem ser estabelecidas as diretrizes da construção do currículo. Na segunda etapa, recrutaram-se especialistas que assegurassem uma visão do processo escolar em todos os graus do sistema de ensino. Fram explicava, ainda, que, para a elaboração dos GC, alguns professores do ensino superior haviam colaborado, isso porque, com fundamentação em Jerume Bruner¹¹, a Secretaria da Educação acreditava que planejar um currículo exigia a mais profunda compreensão desse campo. E, em

¹¹ Os Guias Curriculares não traziam a referência bibliográfica dos autores que foram citados no texto.

uma terceira fase, o documento preliminar passou pela análise crítica de professores¹².

Não podemos deixar de mencionar que naquele clima de opinião, em que tínhamos uma ditadura militar na qual havia censura e opressão, a recepção de um guia de como ensinar e do que ensinar não tinha aceitabilidade entre os professores, especialmente, porque foram poucos os professores destinados à elaboração e análise do Guia e entre esses se privilegiou (e fez-se questão de registrá-lo) a participação de professores do 3º grau. Talvez, o grande problema de não aceitação e aproveitamento dos Recursos Didáticos seja a sua imposição, mesmo que se acenasse com a possibilidade de participação em outras etapas do processo de implantação.

Da mesma maneira que nas produções do Governo Estadual de São Paulo, o documento **Ensinando Comunicação em Língua Portuguesa no 1º grau** – sugestões metodológicas, produzido pelo Governo Federal buscava conquistar a adesão dos professores ao dizer que as sugestões eram práticas, simples, de fácil execução e com um embasamento teórico moderno e científico; ainda, cativava ao anunciar “Oferecemo-lo aos Professores. É o gesto simples de quem deseja agradecer tanto esforço, tanta dedicação de cada dia de aula” (SOARES, 1979, p.4).

É, também, curioso notar que da mesma forma que os documentos denunciavam a falta de conhecimento teórico dos professores, no documento inicial para uso nos treinamentos sobre o Guia Curricular de Língua Portuguesa, **Para uma**

¹² Colaboradores da análise crítica apresentados no GC: Benilda Nagata, Clodonéa Ferreira, Dulcinéia Perhs, Edna Lapa, Elvira Nunes, Eny Wotte, Erandira Baros, Fernando Machado, Helena Flumignan, Ivanhoé Renesto, Ivette Souza, Jesus Gagliardi, José Antonio de Lima Filho, Laura Pinto, Manoel Martins, Maria Amélia Silos, Maria Aparecida Villas Boas, Maria Aparecida Leal, Maria Aparecida Azevedo, Maria **Aparecida** França, Maria Bachetto, Maria Cecília Costa, Maria Iost, Maria Stella Monteiro, Maria Teresa Ricciardi, Marilda Maia, Marilena Fernandes, Marly Novato, Marina Leite, Mário Bonatti e a colaboração especial de Carlos Franchi.

abordagem mais científica da Língua, os novos preceitos legais e lingüísticos eram apresentados como se já fossem dominados amplamente pelos docentes. É o que vemos São Paulo (1974b, p. 1):

Aceitamos os postulados de Chomsky que de tão espalhados já deixaram de ter dono, de que o homem é dotado de 'competência', mecanismo inato que lhe permite adquirir e interiorizar dados lingüísticos formando sua própria gramática.

Passado o momento inicial de implantação do Guia e formalizados os cursos para sua compreensão, as informações, especialmente a aplicação das teorias propostas, precisavam ser repassadas a toda a rede pública paulista, de forma que, num primeiro momento, elaborou-se **Por um ensino melhor**, material utilizado no curso de atualização de professores por multimeios e, em seguida, se publicou **Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa**.

No primeiro material, chamamos atenção para o direcionamento ao professor que era a todo tempo envolvido no texto. O texto, provavelmente, utilizava-se de linguagem semelhante à proposta para o curso em vídeo. Nas páginas de **Por um ensino melhor** (SÃO PAULO, 1976, p. 13, 14 e 16-17:

(...) você pode desenhar na lousa e inventar as mais diversas estorinhas, usando as mesmas figuras, mas modificando o movimento delas na passagem de um quadrinho a outro.

(...) a partir de uma estória em quadrinhos (encarte 2) o professor estimula os alunos a apreenderem os ingredientes fundamentais da narração (...)

A partir de uma estória em linguagem verbal, simples, curta, que você pode ler oralmente para seus alunos, fazer com que a classe, (ainda oralmente) faça a divisão e análise das seqüências, que compõem estória.

Em **Subsídios**, o objetivo, outra vez, era cativar, conquistar o professor. O texto, constituído por atividades, era permeado de “Informações ao Professor” e “Sugestões” de exercícios modelares, que, se afirmava, poderiam ser aproveitados, complementados e enriquecidos pelo professor. Porém, o material, mais do que sugestões de atividades, apresentava propostas de aulas e tabelas para controle de aprendizagem, chegava a antever as dificuldades dos professores (SÃO PAULO, 1977a, p.44):

Em se tratando de classes muito numerosas (40 alunos ou mais), talvez seja preferível optar pelo controle de aprendizagem tipo 1. Embora se demore mais para se prosseguir com a exercitação das atividades subseqüentes, o professor assegura um melhor rendimento de seus alunos em cada atividade. Pode-se através de atividades de repetição e reforço constantes, avaliar todos os alunos sem que eles percebam. Esta observação é bastante verdadeira principalmente para as atividades de Nível 1 – entre períodos (Complementação e Reelaboração de Estórias).

Outra característica digna de destaque eram as expressões vocativas e interrogativas que buscavam estabelecer uma relação entre enunciador e co-enunciador. Vejamos os exemplos retirados, respectivamente, das páginas 44 e 55:

Estabelecendo uma folha de controle para cada classe, ao final da avaliação (oral, lembra-se?), o professor tem um perfil do desempenho da classe, podendo, assim, programar uma recuperação, seja em nível individual ou da classe toda.

Veja, colega, que estamos introduzindo, nestes exercícios com legendas, os elementos lingüísticos que marcam o tempo (advérbio e locuções adverbiais do tipo: logo depois, no dia seguinte, alguns dias mais tarde... etc.)

Ora, um guia havia sido promulgado, o professor deveria não só interpretá-lo, mas também empregá-lo na sua prática docente. Orlandi (2001, p. 10) assinala que como há imprevisibilidade na relação do sujeito com o sentido, toda formação social estabelece formas de controle da interpretação, “não é todo mundo que

pode interpretar de acordo com sua vontade, há especialistas, há um grupo social a quem se delegam poderes de interpretar (logo, de “atribuir” sentidos), tais como o juiz, o professor, o advogado, o padre, etc.”. Parece-nos que o governo não acreditava na competência de interpretabilidade do professor e contratou outros, de reconhecido saber, para que pudessem cumprir essa tarefa, surgiram os **Subsídios**.

Categoria 3 – As teorias lingüístico-gramaticais que estavam na base dos recursos didáticos

Em uma análise geral, se considerarmos apenas os principais Recursos Didáticos do período, podemos afirmar que o conhecimento era cópia de algo dado no mundo externo, ou seja, que todo conhecimento era adquirido por meio de experiências, verbalizações ou recursos audiovisuais transmitidos aos indivíduos. Nessa linha de raciocínio, a língua era considerada código, um instrumento de comunicação em que o texto era um produto da codificação do emissor a ser decodificado pelo receptor. Mas é certo também que coexistiram outras formas de pensar a Língua, é o que veremos a seguir.

A concepção de língua como instrumento de comunicação era abalizada pelo texto legal, uma vez que a LDBEN/71 previa no segundo parágrafo de seu quarto artigo: “No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial rêlevô ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”.

Além da mudança na concepção de língua em relação ao período anterior, precisamos ressaltar a mudança no modelo de gramática, ou seja, a forte tradição gramatical voltada para o bem falar e bem escrever alterou-se para a

compreensão de que a gramática era o conhecimento inconsciente que um falante-nativo tem a respeito da sua língua. Houve, também, outras alterações nos paradigmas do ensino de língua, entre as quais: uma nova caracterização de certo e errado e o deslocamento da análise sintática para a elaboração de textos mais aceitáveis.

O **Guia Curricular de Língua Portuguesa** era o documento responsável pelo esclarecimento desses novos princípios entre os professores paulistas. Esse recurso didático foi responsável por nortear os outros que foram publicados ao longo do período.

O documento foi, particularmente, importante porque além de um breve apontamento teórico havia sugestões de atividades, além dos objetivos gerais e específicos da disciplina. Outra enorme contribuição do GC para o ensino foi a previsão das habilidades a serem empregadas em cada nível de ensino e como cada uma dessas habilidades deveria ou não se preocupar com sistematizações ou manutenções em cada série. Essa estrutura facilitava a tarefa de planejamento do professor, mas não lhe propiciava um aprofundamento teórico, haja vista a falta de referências bibliográficas. Para suprir essa falta de fundamentação teórica, alguns cursos foram desenvolvidos e outros materiais modelares de atividades foram apresentados.

A primeira questão que devemos destacar no GC era sua compreensão de Língua e Linguagem, respectivamente nas páginas 11 e 12 (SÃO PAULO, 1974a):

O guia que ora se apresenta baseia-se no caráter funcional da língua e está centrado no objetivo geral da matéria: desenvolver a habilidade de comunicar-se mais ampla e mais eficazmente nas diferentes situações de discurso:
Troca de informações;
Manifestação de emoções;

Manifestações volitivas, etc.

Língua e Pensamento são conceitos inseparáveis, interdependentes. Enquanto se aprende língua, estrutura de língua, desenvolvem-se os esquemas mentais pela possibilidade de abstrair das coisas e do tempo, que a língua permite.

A linguagem não fornece apenas meios à expressão do pensamento e do sentimento, mas ainda do funcionamento da imaginação criadora. O aspecto construtivo suportaria de modo mais adequado a hipótese de interdependência dos processos lingüísticos e mentais. De fato, a linguagem é bem um trabalho: uma atividade estruturante do sujeito, destinada a elaborar e dar formas ao conteúdo de suas experiências. Mesmo quando dela nos servimos para a comunicação, continua sempre um instrumento de representação imaginativa, de construção do real.

É digno de destaque que o documento ao mesmo tempo em que cumpria a Lei, que postulava a Língua como instrumento de comunicação, instituía o conceito de Língua inseparável ao pensamento. Ora, temos nesses dois conceitos posições antagônicas, pois se consideramos a Língua como instrumento de comunicação estamos postulando uma concepção de Língua como código em que o sujeito é determinado pelo sistema e não consciente, e se qualificamos a Língua como representação do pensamento estamos postulando que a língua é atividade criativa em que o sujeito é dono de suas vontades e ações.

Essa mistura de concepções de Língua e de paradigmas lingüísticos era apresentada, também, nos cursos promovidos para a explicação e complementação do GC. Em documento do curso **Para uma abordagem mais científica da Língua** – À guisa de introdução ao Guia Curricular de Língua Portuguesa havia a informação de que o guia se baseava nas seguintes contribuições das Ciências da Linguagem:

- **Teoria da Linguagem** – verificação das propriedades das línguas naturais e suas funções;
- **Psico-Lingüística** – esclarecimento sobre a natureza do processo de aquisição dos diferentes elementos da comunicação;

-
- **Sócio-Lingüística** – verificação dos fatores sócio-culturais que envolvem/ determinam a comunicação e as variações lingüísticas;
 - **Teoria Gerativa Transformacional** – exposição dos aspectos construtivos da linguagem, da correlação dos processos lingüísticos e mentais, da gramática interiorizada, da estrutura superficial e profunda das orações;
 - **Estruturalismo** – (Europeu e Americano) – utilização de sua colocação sobre estrutura e funcionamento das línguas, principalmente, com relação à Fonologia, Morfologia e Léxico.

Centola anunciava que esperava que as indicações das Ciências da Linguagem apontadas pudessem contribuir com a preparação de materiais didáticos adequados e com uma visão mais científica da língua. Do ponto de vista crítico, como os professores que não possuíam pleno domínio das teorias lingüísticas poderiam compreender e relacionar os postulados de diferentes programas de investigação?

Retornando aos postulados do GC, outros pressupostos apontados para o ensino de língua materna eram:

- **Função da gramática** – A gramática passava a ser entendida como explicitação dos conhecimentos que o falante-nativo tem a respeito do funcionamento da sua língua. Seu papel é tornar o falante consciente do sistema de transformações que os modelos sofrem para serem gramaticalmente aceitáveis na língua;
- **Certo/Errado** – As normas deviam priorizar os usos atuais e considerar o tempo/ espaço e o funcionamento/ evolução da língua, cuidando para que não se destruísse a livre expressão;
- **Análises** – Os professores enfatizavam os estudos teóricos, as terminologias e a análise sintática, porém não percebiam que, embora

muitas vezes o aluno soubesse fazer uma análise, não conseguia elaborar frases aceitáveis. O aluno precisava dominar a língua sem preocupações analíticas.

Complementando os postulados do GC, o texto introdutório do curso que objetivava uma abordagem mais científica da Língua dava maior destaque a uma concepção de gramática inata, isso porque, provavelmente, o que mais se desejava combater eram os preceitos da Gramática Normativa. Sobre a concepção de Gramática, o documento do curso (SÃO PAULO, 1974b) registrava na página 2:

Gramática é pois a explicitação dos conhecimentos que o falante nativo tem a respeito da estrutura e funcionamento da sua própria língua sem que estes conhecimentos lhes tenham sido expostos diretamente, pois, obviamente, ninguém dá a uma criança de dois ou três anos regras de “ordem” de palavras na oração (Regras sitagmáticas) ou de escolhas de palavras que podem ser usadas num determinado sintagma (regras paradigmáticas) mas ela faz uso regular das mesmas, porque é competentes, e sendo exposta a um “corpus” (exemplos dados pela família, amiguinhos, etc.) automaticamente adquire princípios pelos quais novas orações “gramaticais” podem ser geradas. (*sic*)

A preocupação em sobrepujar o ensino de gramática normativa era tão evidente que no curso anteriormente citado, na página 3, afirmava-se que

o papel do professor de Português é ampliar o número de regras opcionais, aumentar os meios de expressão (superficiais) da criança e não tolher ou liquidar os que ela já possuía. Não devemos opor a Gramática Normativa Pedagógica (artificial) à que ela já possui.

É preciso ressaltar que, com base no postulado anterior, muitos professores abandonaram o ensino de gramática normativa e passaram a considerar que tudo o que o aluno produzia era válido, já que ele estava demonstrando sua criatividade. Também, o entendimento equivocado da Sociolingüística e das

noções de adequado e inadequado, que foram transformadas em noções de certo e errado, foram prejudiciais ao ensino de língua materna, na medida que os professores passaram a considerar que tudo poderia ser aceitável. Isso porque se exigia que o ensino deveria considerar o meio em que a criança foi educada, na página 4 do curso **Para uma abordagem mais científica da Língua**, “a mesma proposição, nos mesmos moldes, e a mesma cobrança não pode ser feita para o aluno da Capital – de um bairro rico, pais cultos, e para o aluno de uma zona sócio-culturalmente carente – pais trabalhadores rurais, por exemplo”.

Outra questão digna de destaque era o privilégio da linguagem oral, acreditamos que novamente havia uma confusão entre os postulados teóricos e a ênfase dada nos documentos do período. Ora, o GC (SÃO PAULO, 1974a, p. 12) informava que “(a) linguagem oral, ponto de partida para o desenvolvimento da habilidade lingüística, deve ser preocupação constante do professor: o aluno precisa ouvir e falar com mais eficiência” e condenava: “Que não se repita a situação atual, quando a tônica é a linguagem escrita e leitura”. A divisão do aprendizado de uma língua em quatro níveis de performance (falar, entender, ler e escrever) e as atividades apresentadas nos cursos (Sugestões de Aplicação Prática do Guia Curricular de Língua Portuguesa I), no entanto, só previam exercícios destinados a cada uma das atuações possíveis em língua, o que significava que não se propunha uma interligação entre os níveis, ou seja, não se completava o trabalho com a língua.

Em oposição aos cursos posteriores ao GC, **Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau** “procurou compatibilizar e interrelacionar os objetivos específicos relativos à linguagem oral e escrita, rompendo com o artificialismo das divisões entre falar/ouvir e ler/escrever” (SÃO PAULO, 1977a, p.15). O material, porém, ora trabalhava com a linguagem verbal oral, ora trabalhava com a linguagem verbal escrita. As atividades a serem desenvolvidas privilegiavam a linguagem verbal oral.

Esse material era predominantemente prático, a própria introdução apresentava que a elaboração do material estava fundamentada “na aplicação de determinados pressupostos teóricos das ciências de linguagem no ensino da Língua Portuguesa” (p.15).

Na mesma linha de raciocínio que condenava a compartimentação do ensino, o documento **Ensinando Comunicação em Língua Portuguesa no 1º grau** considerava injustificável, à luz da Teoria da Comunicação, à luz da Lingüística ou à luz da Didática, que houvesse divisão das aulas de Língua em “aula de redação”, “aula de gramática”, “aula de leitura”, na página 26 (SOARES, 1979), temos uma síntese dessa postura: “falar, ouvir, escrever e ler são atividades de comunicação estreitamente associadas”.

O objetivo do documento era levar ao professor sugestões metodológicas que pudessem ser utilizadas em sala de aula. O material apresentava diagnósticos da situação do ensino de língua materna em sala de aula e trazia atividades para corrigirem as suas falhas, mas não assinalava as teorias lingüísticas que sustentavam essas atividades, isso porque o destaque da obra eram as diferenças entre a Escola Tradicional e a Escola Renovada.

Outros materiais essencialmente práticos foram publicados pelo Governo Estadual de São Paulo no período, destacamos: Cadernos de **Ortografia**, **Concordância Verbal** e **Concordância Nominal**, além do **Programa Escrever Certo**. Esses materiais são dignos de destaque, pois evidenciavam uma mudança de postura teórica lingüístico-gramatical, na verdade, um retrocesso a uma ênfase gramatical, mas eles eram apontados como resultado de experiências de projetos de desenvolvimento de novas metodologias aplicáveis ao processo de ensino-aprendizagem do 1º grau.

Como dito, os materiais tinham um caráter prático, possuíam, inclusive, um caderno do aluno (livro) e outro para o professor, nesse último havia instruções sobre como o professor devia proceder. Os documentos são constituídos de atividades orientadas para que os alunos chegassem sozinhos a uma conclusão das normas ou fixassem a grafia dos vocábulos exercitados.

Esse bloco de documentos baseava-se no modelo construtivista interacionista em que se valorizava a responsabilidade, a pesquisa e os jogos como metodologia; mas, principalmente, a observação. Embora houvesse inovação no método de aprendizagem, as questões a serem fixadas estavam filiadas a uma abordagem tradicional, ou seja, à gramática normativa. Uma grande preocupação do documento era com o conhecimento prévio do conteúdo pelo professor e das estratégias a serem empregadas, recomendava-se ao professor, até mesmo, o estudo prévio do documento. É preciso ressaltar que o documento contrariava a lei e o Guia ao enfatizar as regras.

Quanto às teorias lingüístico-gramaticais, embora o documento tivesse por objetivo buscar novas metodologias para o ensino de seus conteúdos, reafirmamos as contradições em relação a documentos anteriores, o que já começava na apresentação em que se fazia referência a pronúncias errôneas de palavras e deficiências de aprendizagem, pela Teoria da Aprendizagem e a Teoria Sociolingüística apresentadas na lei e no GC, o aluno possui estágios de aprendizagem e construiria paulatinamente seu conhecimento.

Outra questão apresentada na lei e no GC que não era considerada nesses documentos era o respeito à variante do aluno, haja vista sua ênfase nas normas gramaticais. Não havia menção a outros usos e a indicação de que aquele se referia à linguagem culta, o único objetivo era refletir para, em seguida, fixar as prescrições.

Podemos afirmar que o material imprimia em seu texto um forte apego às abordagens tradicionais. O caderno de Ortografia, por exemplo, apresentava que as atividades propostas já eram de conhecimento do professor e que “foi feita apenas uma ordenação com o propósito de auxiliá-lo na tarefa de sistematizar o ensino-aprendizagem daqueles aspectos em que os alunos têm apresentado maiores dificuldades” (SÃO PAULO, 1975h, p.12).

Do ponto de vista crítico, se o professor já conhecia e utilizava aqueles conhecimentos, com certeza, eles eram derivados de abordagens tradicionais e da gramática normativa, pois esses eram os métodos e os conhecimentos teóricos de domínio do professor. Assim, se apenas se ordenou de forma diferente, como se podia afirmar que se tratavam de novas metodologias? E, por que produzir materiais voltados ao ensino de regras ortográficas e gramaticais se o GC as condenavam?

A análise desses materiais confirma que não havia uma uniformidade teórica e metodológica nesse período, ou seja, várias eram as teorias postuladas e vários eram os métodos para o ensino de língua materna. Essa questão era preocupante na medida em que se a cada momento o professor se defrontava com um procedimento teórico diferenciado, se ele observava a coexistência de diferentes abordagens, ele precisaria de um esforço muito maior para se adequar às regulamentações legais ou, o que era mais provável, manter-se-ia usando os mesmos métodos, teorias e atividades tradicionais.

Assim, nesse segundo momento, entre teorias e práticas, buscava-se ensinar Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa.

3.3. 3º momento – Educação para todos, o caminho para a mudança

Se no momento anterior, o país enfrentava o momento mais duro de ditadura militar, nesse terceiro momento, havia uma abertura política, o que possibilitava a volta do direito de se organizar em grupos e reivindicar as desejadas mudanças sociais. Na área educacional, decorridos onze anos de obrigatoriedade de ensino gratuito dos sete aos quatorze anos, a escola estava mais preparada para receber a demanda de alunos e a educação surgia como um caminho para a mudança de *status* social.

Nesse cenário, a maior preocupação era com o paradoxo entre o crescimento econômico e os problemas sociais. Em São Paulo, para tentar acabar com essa contradição, instituíam-se medidas que criassem empregos e que melhorassem as condições sociais. Algumas dessas medidas tinham na educação seu ponto de apoio.

Entre as medidas adotadas pelo Governo de São Paulo, apontamos a descentralização do poder da Secretaria da Educação para as Divisões Regionais de Ensino, o estabelecimento de um novo Estudo do Magistério que previa, entre outras medidas, o equilíbrio entre a carga horária e as horas-atividade (carga horária destinada à preparação de aulas). Outra questão bastante importante foi a ampliação do tempo de permanência das crianças da 1ª e 2ª séries pela instituição do ciclo básico em toda a rede estadual.

Especificamente, em relação ao ensino de língua materna, voltou a denominação Português e começou-se a valorizar mais os estudos lingüísticos.

Nesta seção, trataremos da Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, e de documentos da rede pública estadual que se destacaram nos anos oitenta, a saber:

- Projeto Ipê – Língua Portuguesa I – O ensino de Língua Portuguesa – 1985;
Projeto Ipê – Língua Portuguesa II – Português e ensino de gramática – 1985;
Projeto Ipê – Língua Portuguesa III – Texto, leitura e redação – 1985;
Projeto Ipê – Língua Portuguesa – 1990;
Projeto Ipê – Língua Portuguesa – O currículo e a compreensão da realidade – 1991;
- Proposta para o ensino de Língua Portuguesa – 1º grau (ante-projeto) – 1986;
Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 1º grau – 1988;
Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa -1º grau 4.ed. – 1992;
- Criatividade e Gramática – 1987;
Criatividade e Gramática – 4ª reimpressão – 1996;
- Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus – Coletânea de Textos – Volume I, II e III – 1987;
- O texto: da teoria à prática: subsídios à proposta curricular para o ensino de língua portuguesa – 1º grau – 1990.

Os documentos foram escolhidos porque estavam diretamente ligados à elaboração e à implementação da **Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa**, pois, em nossa pesquisa, a consideraremos como o ponto central desse período.

Assim, como na seção anterior, nossa proposta é estudar o conjunto de textos do período e não cada um isoladamente, pois acreditamos que, assim, não nos

tornaremos repetitivos e compreenderemos os procedimentos político-lingüísticos de seu clima de opinião.

Categoria 1 – A organização estrutural do documento e a sua orientação metodológica

A Lei nº 7.044¹³, de 18 de outubro de 1982, assinada pelo Presidente João Figueiredo e pela Ministra da Educação Esther de Figueiredo Ferraz, alterou dez artigos da lei anterior; mas, em nossa descrição, abordaremos os artigos 1º, 4º, 5º, 8º por tratarem do ensino de 1º e 2º graus e do art. 30 que considerava a formação dos professores e especialistas.

A sua primeira alteração estava no artigo 1º, o texto “qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” passou a ser redigido “preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”. Essa mudança, principal objetivo da Lei, podia ser considerada resultado de toda abertura política e do novo sindicalismo que aparecia no Brasil.

Não podemos perder de vista que, de acordo com o clima de opinião, o movimento operário e sindical crescia muito em função da política de arrocho salarial e da inflação. Se por um lado era interessante para o governo preparar mais a mão-de-obra, por outro educar as classes operárias era fazê-las se organizarem e terem mais perspectivas de freqüentar um ensino superior. Parece-nos que, nesse momento, o mais conveniente era deixar a responsabilidade para o próprio cidadão. A escola prepararia para a atividade

¹³ BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/legislacao/ccivil_03/Leis/L7044.htm>. Acesso em 26/7/2006.

profissional, principalmente em escolas como o Senai ou as do Instituto Paula Souza, mas a oportunidade não seria mais para todos, só para aqueles que fossem em busca dessa qualificação.

O artigo 4º também passava a ter outra redação. Os itens que se referiam à definição dos conteúdos curriculares foram transferidos para o artigo 5º. Ainda, obrigou-se a inclusão da preparação para o trabalho nos planos curriculares. Manteve-se a ênfase no ensino de língua nacional. No terceiro parágrafo do 4º artigo, previa-se: “No ensino de 1º e 2º graus, dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”.

Para regulamentar a estruturação dos currículos plenos de cada grau pelos próprios estabelecimentos de ensino, o artigo 5º exigia que fossem observadas prescrições como: a) a fixação pelo Conselho Federal de Educação das matérias do núcleo comum; b) a escolha das matérias da parte diversificada de relação elaborada pelo Conselho de Educação; c) a normatização, também pelos Conselhos de Educação, do tratamento a ser dado à preparação para o trabalho.

No artigo 8º, incluiu-se a categoria “atividade” às categorias “disciplinas” e “áreas de estudo” nos currículos. No texto legal: “A ordenação do currículo será feita por séries anuais de disciplinas, áreas de estudo ou atividades (...)” Essa outra alteração, por mais simples que possa parecer, caracteriza o momento porque o aluno que não dominasse determinada habilidade não poderia ser reprovado se ela fosse estabelecida como atividade. A medida dava uma “leveza” maior ao ensino.

A regulamentação dos graus de exigência para o exercício do magistério (art. 30) foi modificada. O item da lei anterior, que previa que o professor com habilitação específica de 2º grau poderia lecionar para a 5ª e 6ª séries se sua formação

tivesse sido obtida em quatro séries ou se tivesse estudos adicionais de mais um ano, pela nova redação, passava a indicar que o professor só poderia lecionar para essas séries se tivesse estudos adicionais cujos conteúdos mínimos e duração fossem fixados pelo Conselho de Educação.

Do ponto de vista crítico, depois de onze anos decorridos da Lei 5.692/71 era esperado que o quadro de professores já pudesse ter sido ampliado e tivesse, então, outras necessidades. Na prática, ainda havia muitos professores no exercício do magistério público com formação em outras áreas ou, ainda, cursando o ensino superior.

Nesse cenário, em que a Lei não alterava significativamente a LDBEN/71, apenas dava mais ênfase à preparação para o trabalho no 1º e 2º graus ao obrigar sua inclusão nos currículos, os governos estaduais precisaram rever a situação de ensino de seus estados e, na tentativa de melhorar a qualidade educacional, começaram a elaborar projetos de atualização e aperfeiçoamento. Na área de Língua Portuguesa, especificamente, precisava-se levar aos professores da rede pública as novas contribuições dos estudos lingüísticos e as propostas de ensino de línguas neles fundamentados.

O Projeto Ipê começou a ser executado a partir de 1985 em telepostos. Inicialmente, foi apresentado sob a forma de três documentos: **Língua Portuguesa I – O ensino de Língua Portuguesa; Língua Portuguesa II – Português e ensino de Gramática; Língua Portuguesa III – Texto, leitura e redação**. Na capa do documento, havia a anotação “Governo Democrático de São Paulo”, além das indicações da Secretaria de Estado da Educação – São Paulo, Coordenadoria de Estudo e Normas Pedagógicas. Nesse momento inicial, o governador era André Franco Montoro, o Secretário da Educação era Paulo Renato Costa Souza e o coordenador da CENP era João Cardoso Palma Filho. A

organização do documento foi realizada pela equipe de Comunicação e Expressão – Língua Portuguesa da CENP.

Posteriormente, em 1990, esses documentos foram reeditados em um único volume e no ano seguinte, 1991, houve uma nova publicação **Língua Portuguesa – o currículo e a compreensão da realidade** que mudou o foco das questões metodológicas para o aprofundamento de conteúdos.

Esses primeiros documentos de 1985 traziam uma apresentação da motivação do texto e descreviam a situação de fracasso escolar, além disso, atribuíam à metodologia empregada no ensino de Língua Portuguesa parte da culpa. Os textos apontavam que “Muitos têm sido os obstáculos à eficácia da prática docente, alguns de natureza intrínseca, outros extrínsecos” (SÃO PAULO, 1985a, p. 3).

A proposta dos documentos era dar fundamentos para a reflexão da prática docente em quatro questões básicas: **a quem** se destina, **para quem**, **o que** e **como** se ensina língua portuguesa. A apresentação dos documentos explicava que os textos do volume I se destinariam à análise das duas primeiras questões, enquanto o texto do volume II apresentaria aspectos relativos à gramática e o ensino de língua, já o volume III trataria da produção e recepção de texto.

O volume I era composto dos textos “A norma escolar e a linguagem da criança” de Eglê Pontes Franchi e “Concepções de linguagem e ensino de Português” de João Wanderley Geraldi. O volume II era formado pelo texto “Português e Ensino de Gramática” de Rodolfo Ilari e Sírio Possenti. O volume III era formado pelo texto “Texto, Leitura e Redação” de Eni Pulcinelli Orlandi e Eduardo Guimarães.

Não há diferenças entre os textos dos documentos de 1985 e 1990, assim, passaremos a analisar a versão de 1990, em que todos os textos foram agrupados em um único volume.

O documento de 1990 trazia um prefácio feito por Eny Marisa Maia (coordenadora da CENP) que marcava como finalidade daquele documento colaborar para o trabalho diário na sala de aula do professor e dar oportunidade para sua reflexão pedagógica. Ainda, a coordenadora da CENP acrescentava, que a possibilidade da 2ª edição devia-se à demanda crescente dos professores. Nessa 2ª edição, o Governador era Orestes Quércia e o Secretário da Educação era Carlos Estevam Aldo Martins.

Os textos tinham em comum a proposta de atividades com a linguagem como forma de interação, porém cada texto destacava um aspecto do ensino de língua. Ressaltamos que a Lei 7.044/82 apontava para a compreensão da linguagem como instrumento de comunicação.

“A norma escolar e a linguagem da criança” de Eglê Pontes Franchi tratava, especificamente, do declínio da espontaneidade e criatividade verbais das crianças, sobre isso ela afirmava em São Paulo (1990, p. 12):

Parece haver dois modos pelos quais o comportamento impositivo e normativo, em relação à linguagem, contribui para isso: pela própria radical incompatibilidade, que se tem demonstrado em várias dimensões da atividade humana, entre o comportamento autoritário e repressor e a criatividade livre; e pelo fato de que o rompimento do sistema lingüístico da criança (que é sempre uma violência) inibe o mecanismo de representação, reduzindo a expressividade.

Como proposta para recuperar a auto-estima do aluno, possibilitando que ele se sentisse à vontade para o trabalho com a linguagem em sala de aula, Eglê sugeria o trabalho com a variação lingüística. Na página 20:

Se não se tem o direito de violar a linguagem do aluno e repetir os procedimentos de estigmatização e desprestígio de seu dialeto na escola, também não se tem o direito de privar os alunos do acesso a um dialeto pelo qual vão ser depois – injustamente embora – avaliados pela sociedade.

O texto de João Wanderley Geraldi, “Concepções de Linguagem e Ensino de Português”, delineava as três concepções de linguagem (a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação), relacionava-as às correntes dos estudos lingüísticos e se situava no interior da terceira concepção. O autor acredita que “esta concepção implicará numa postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (p.23).

Outra questão destacada por Geraldi referia-se à dicotomia ensino de língua e ensino de metalinguagem. O autor condenava o ensino de metalinguagem como fim das aulas de língua materna. Na página 26:

A maior parte do tempo e esforço gasto por professores e alunos durante o processo escolar é para aprender a **metalinguagem** de análise da língua, com alguns exercícios, e eu me arriscaria a dizer “exercícios esporádicos”, de língua propriamente ditos.

O autor condenava, ainda, a substituição de aulas de língua por aulas de teoria da comunicação, para ele, só substituiu-se a metalinguagem tradicional pela metalinguagem da teoria da comunicação. Sobre isso, na página 26: “mais modernamente, as descrições tradicionais foram substituídas por descrições da teoria da comunicação, e hoje o aluno sabe o que é emissor, receptor, mensagem, etc. Na verdade, substituiu-se uma metalinguagem por outra!”.

“Português e Ensino de Gramática” de Rodolfo Ilari e Sírio Possenti era o terceiro texto do Projeto Ipê. A questão central desse texto era desmistificar o ensino de gramática em aulas de língua materna. Não podemos perder de vista, que no período anterior, com a introdução da concepção de língua como instrumento de comunicação e da noção de variação lingüística, especificamente do respeito à variante do aluno, muitos professores abandonaram o ensino de gramática. Cientes desse cenário, Ilari e Possenti explicavam que a noção de gramática é controvertida e que seu significado “conjunto de regras” pode ser entendido como conjunto de regras a serem seguidas, conjunto de regras que são seguidas ou conjunto de regras que o falante da língua domina.

Os autores esclareceriam que o trabalho com as variações lingüísticas deveria ser prioritário, só então se poderia descrever o uso efetivo e apresentar as normas que para a variante padrão devem ser seguidas. Na página 36, eles afirmam:

O mais importante é que o aluno venha a dominar efetivamente o maior número possível de regras, isto é, que se torne capaz de expressar-se nas mais diversas circunstâncias segundo as exigências e convenções dessas circunstâncias. Nesse sentido, o papel da escola não é o de ensinar uma variante no lugar da outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam também as variantes que são peculiares de uma cultura mais elaborada; é um direito elementar da criança ter acesso aos bens culturais da sociedade que a cerca, e é bom não esquecer que para muitas crianças esse acesso só é possível através do que lhe for ensinado em poucos anos de escola.

O texto de Eni Pulcinelli Orlandi e Eduardo Guimarães, “Texto, leitura e redação”, buscava mostrar como a “organização interna de um texto tem relação com as condições em que ele é produzido”. Assim, explicavam o que era texto, como um texto se organizava, a implicação das formas lingüísticas na organização textual e as relações entre leitura e redação.

Destacamos do texto de Orlandi e Guimarães sua reflexão final em que critica o posicionamento da escola e do professor na tarefa de ensinar leitura e redação. Sobre isso, na página 52:

Esses são limites que não nascem de uma real dificuldade do aluno mas antes de limites que lhe são impostos de forma mais ou menos arbitrária e pelos objetivos que a escolas têm se dado, ao produzir e cristalizar uma imagem do que o aluno **deve** ser. Diante disso, seria relevante que o professor se perguntasse o que ele próprio considera uma boa leitura, um bom leitor, um bom autor e que instrumentos metodológicos, que atividades podem fazer da escola um lugar que ajuda na constituição destes autores e leitores.

Os documentos do Projeto Ipê, versões 1985 e 1990, podem ser considerados documentos teórico-aplicados, haja vista sua orientação metodológica, pois ao mesmo tempo em que eles explicam as teorias lingüísticas, promovem, por meio da experiência e estudos de professores, novas possibilidades de trabalho com a língua.

O Projeto Ipê – **Língua Portuguesa**: o currículo e a compreensão da realidade, documento de 1991, por sua vez, trazia o tema de sua apresentação nos resultados do Projeto Ipê. O texto explicitava a relevância do projeto: o alcance e a fidedignidade das informações transmitidas aos professores, ainda, que as ações desenvolvidas propiciariam a percepção da necessidade de ir além das questões metodológicas propostas aprofundando conteúdos. Por essas questões, a metodologia do Projeto Ipê, a apresentação de programas de TV/vídeo seguida de discussões em telepostos, era apresentada como um interessante subsídio para os professores no trabalho escolar.

O documento, elaborado pela CENP com a coordenação de Célia Maria Carolino Pires, Pedro Paulo Demartini e Regina Maria Ferraz Elero Ivamoto e organização de Harry Vieria Lopes, Maria Aleida Trindade, Maria Sílvia Olivi Louzada, Sílvia Bruni e Zuleika de Felice Murrie, dividia o material por temas de interesse, assim:

Tema 1- Variação Lingüística, Tema 2 – Escrita e Texto, Tema 3 – Tipologia dos textos e Tema 4 – Gramática. A última parte dedicava-se a um Roteiro para Discussão. Cada um dos temas foi desenvolvido por um pesquisador da área da língua.

O primeiro tema era composto de “A variação lingüística e a política de ensino/domínio da língua materna” de Irenilde Pereira dos Santos, já o segundo tema era explicitado por meio do texto “Linguagem, língua, texto: a ação humana” de Harry Viera Lopes e o terceiro tema foi elaborado por José Luiz Fiorin com “Tipologia dos textos”.

Os textos tinham em comum uma preocupação com o ensino de língua materna e referências ao texto da **Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa** – 1º grau. Na verdade, tratava-se de um documento teórico que buscava aprofundar os conhecimentos dos professores em alguns dos temas discutidos pela **Proposta**. Diferentemente do documento anterior (1985/1990), não havia preocupação com a aplicação da teoria, apenas sua exposição.

Outro documento importante para o período, elaborado após a promulgação da Lei 7.044/82 e antes da publicação da **Proposta**, o documento **Criatividade e Gramática**¹⁴, preparado por Carlos Franchi, era distribuído em toda a rede pública estadual paulista.

Na 1ª edição de **Criatividade e Gramática** (1987), Orestes Quércia era Governador do Estado de São Paulo e Chopin Tavares de Lima era Secretário da Educação, a professora Teresa Roserley Neubauer da Silva, posteriormente, Secretária da Educação de São Paulo, coordenava o projeto.

¹⁴ Já há uma análise do documento **Criatividade e Gramática** em BASTOS, N. B.; IÓRIO, P.L.; NOGUEIRA, S. M. “Língua Portuguesa e ensino (séculos XIX e XX): perspectivas historiográficas”. In: HENRIQUES, C.C.; SIMÕES, D. (org) **Língua Portuguesa: reflexões sobre a descrição, pesquisa e ensino**. Rio de Janeiro: Ed. Europa, 2005.

O texto de apresentação informava que se tratava de um texto inédito de Carlos Franchi, e apresentava um pequeno currículo de seu autor. Assinalava, ainda, o objetivo do texto: “explicita e desenvolve questões lingüísticas que o professor de língua materna não pode deixar de considerar e apresenta o trabalho gramatical articulado com a produção e interpretação de textos” (SÃO PAULO, 1987, p.5).

O texto de apresentação distinguia, também, os três itens (especificados como fundamentais) que compunham o documento: “Algumas notas sobre criatividade”; “O que se faz quando se faz gramática como se faz”; “Indicações para uma renovação dos estudos gramaticais”. O primeiro item discutia a criatividade e ressaltava que ser criativo não era ser divergente e que era possível ser criativo, mesmo quando sujeito a regras. O segundo item propunha-se uma análise da atividade gramatical nas escolas. No terceiro item, apresentava uma distinção entre atividades lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas para demonstrar a necessidade de que o ensino de gramática fosse precedido de operações sobre a língua.

Na introdução do texto, Carlos Franchi fazia uma crítica à negação total da gramática considerada instrumento de opressão, ao mesmo tempo em que criticava o que denominava uma “duvidosa pedagogia”, isto é, um espontaneísmo, um expressar-se livremente que, além de tirar do professor seu papel de ensinar e colocá-lo como mero apreciador do texto discente, conseguiu, ainda, que a criatividade só fosse reconhecida fora da linguagem verbal.

Havia críticas às atividades mecânicas e aos modelos a serem seguidos, procedimentos muito comuns no período, pois eles levavam professores a não precisarem pensar, nem a ensinarem a pensar. Criticava, ainda, o uso

inadequado de teorias lingüísticas que, além de mal assimiladas e refletidas, não conseguiam a ponte necessária com a prática pedagógica.

Em 1996, **Criatividade e Gramática** teve sua 4ª reimpressão. Nesse momento, o Governador de São Paulo era Mário Covas, Teresa Roserley Neubauer da Silva, antes coordenadora do projeto, era apresentada como Secretária da Educação e Ghisleine Trigo Silveira era apontada como Coordenadora do Projeto. Foi Silveira quem assinou o novo prefácio, mais “aparentemente” despretensioso, sem o currículo de Carlos Franchi, sem a divisão (tão acadêmica) dos itens que compunham o texto, mas tentando explicar o motivo dessa nova edição quase dez anos após a primeira.

O motivo apresentado no documento para sua reimpressão era o novo modelo pedagógico implantado em São Paulo naquele momento, ou seja, a reorganização da rede escolar. Precisamos lembrar que foi nesse momento que a escola passou a ser mais específica (escolas de ensino fundamental ciclo I e escolas de ensino fundamental ciclo II e ensino médio). Nesse momento, estendeu-se a todas as escolas as HTPC's (horas de trabalho pedagógico coletivo), essas horas, até então, só existiam nas escolas-padrão¹⁵.

É digno de destaque que, quase dez anos após a publicação de **Criatividade e Gramática**, o modelo da **Proposta Curricular** e de **Criatividade e Gramática**, ainda eram considerados basilares para o ensino de língua portuguesa no Estado de São Paulo, haja vista suas reimpressões e reedições. No domínio federal, já havia se passado quase vinte anos da publicação de **Ensinando Comunicação em Língua Portuguesa**, e não havia nenhuma outra proposta de modelo lingüístico-gramatical que pudessem embasar as aulas de língua materna. Outra

¹⁵ O projeto escola-padrão privilegiava algumas unidades de ensino em cada cidade. Nessas escolas, o professor passava por uma seleção feita pelo diretor, assinava um termo de exclusividade e cumpria um máximo de 28 h/a semanais completadas com horas de trabalho pedagógico. Para as escolas, destinavam-se mais recursos pessoais, físicos e materiais.

questão a ser discutida é que o poder governamental anunciava um novo modelo de escola sendo implantado em São Paulo, mas o ensino de língua materna deveria continuar se valendo dos modelos anteriores.

Muito falamos, aqui, sobre a **Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 1º grau**, em função das reedições de documentos que ajudaram em sua composição, mas ainda não apresentamos a estrutura e a orientação desse documento tão importante para o ensino de língua materna em São Paulo na década de 1980 e início da década de 1990.

A **Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 1º grau** foi publicada oficialmente em 1988, no entanto, antes disso, já havia estudos preliminares discutidos em toda a rede. A história do documento foi a seguinte:

- em 1985, na época de transmissão dos programas do Projeto Ipê, iniciou-se uma intensa discussão sobre o fazer docente que no final desse ano foi transformada em sugestões para uma proposta de ensino de Língua Portuguesa;
- em 1986, foi divulgado um documento chamado **Proposta Curricular de Língua Portuguesa – Ante-projeto** que, novamente, foi amplamente discutido nas Delegacias de Ensino e por professores de universidades. Do relatório dessas discussões, elaborou-se uma segunda versão do documento;
- em 1987, foi divulgada uma outra versão do ante-projeto para a rede estadual para ser lido e discutido por todos os professores. Após a análise dos resultados dessa outra discussão, elaborou-se o texto final.

Em alguns documentos da rede pública estadual paulista encontramos 1986 como o ano de publicação da **Proposta Curricular**, em outros documentos

consta 1987 como sua data de publicação, nós consideraremos 1988 como data oficial, pois as datas anteriores referem-se à apresentação de documentos preliminares, elaborados para estudo e intervenção dos professores.

O texto da **Proposta**, como dito, elaborado em 1986 e publicado em 1988, foi organizado pela CENP, que nesse momento era coordenada por Teresa Roserley Neubauer da Silva. No cargo de Governador do Estado de São Paulo estava Orestes Quércia e Chopin Tavares de Lima era Secretário da Educação. O documento trazia um prefácio assinado pelo Secretário da Educação que justificava como razão de sua publicação uma série de medidas que buscavam uma escola pública de melhor qualidade.

Chopin Tavares de Lima informava que o documento era produto de uma proposta construída coletivamente, mas que não estava acabada, pois ele afirmava que uma proposta só se concretizava quando incorporada ao fazer docente em seus planejamentos escolares e na atividade cotidiana de sala de aula.

O corpo do documento era dividido em três grandes blocos: “Subsídios para a reflexão curricular”, “Como Ensinar” e “Quadro geral de conteúdos por série”. Havia, ainda, uma longa bibliografia separada pelas referências bibliográficas e textos de apoio usados para a elaboração do material.

Na primeira parte, “Subsídios para a reflexão curricular”, o documento apresentava as razões para o ensino de língua materna e questionava a efetivação desse ensino. No próprio texto, havia o comentário de que pouco era feito para melhorar o desempenho lingüístico dos escolarizados e que não adiantava o professor conhecer os objetivos para o ensino de língua materna se não havia uso deles. Em São Paulo (1988, p. 4): “Os objetivos têm que estar

presentes como consciência da atividade pedagógica, dando sentido e direção às ações em sala de aula”.

Nessa primeira parte, havia discussões sobre a linguagem, o texto, a criatividade, o papel da interação no desenvolvimento da linguagem, os preconceitos e as discriminações sociais na atividade lingüística, o respeito à linguagem da criança e a norma padrão, a escrita em que se incluíam o conhecimento e a representação do mundo e o desenvolvimento dos recursos expressivos. Havia, além disso, um tópico que discutia a relação das atividades de linguagem e a descrição gramatical.

Na segunda parte do documento, “Como ensinar”, considerando uma dupla natureza da linguagem, enquanto ação e enquanto objeto, apresentava-se o caminho para o ensino: predominância de atividades de linguagem, desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a linguagem e construção conjunta com os alunos de noções, relações e conceitos com que se opera na teoria do texto e na teoria gramatical.

A proposta de “Como ensinar” dividia a tarefa de ensinar em duas fases a alfabetização e o ciclo básico e da 3ª a 8ª séries. Para a primeira fase, o material apresentava os pressupostos teóricos relacionados às concepções de escrita para a criança, ao papel da oralidade na aprendizagem escrita e à produção de textos e leitura. Para a segunda fase, o documento repetia algumas das orientações do ciclo básico, do mesmo modo discutia problemas remanescentes com o sistema gráfico, além de tratar do aprendizado das formas padrão, de recursos expressivos próprios da escrita. O texto ainda trazia fundamentações sobre o trabalho com textos, e discutia sobre a leitura, o ensino de gramática e a avaliação.

Na terceira parte, apresentava-se um “Quadro geral de conteúdos por série”. O quadro era dividido em “Atividades de Linguagem”, “Atividades de Reflexão e operação sobre a Linguagem” e “Atividades relativas ao estudo da Gramática Tradicional”. Assim como no GC, os objetivos e conteúdos eram apresentados verticalmente e a série em que cada conteúdo deveria ser aplicado era apresentada horizontalmente.

O material assinalava que as atividades de linguagem poderiam ser aplicadas em todas as séries. Havia, no entanto, algumas atividades de reflexão e operação sobre a linguagem própria para o ciclo básico e outras que só deveriam ser trabalhadas a partir da sexta série. E as atividades relativas ao estudo da Gramática Tradicional só poderiam ser aplicadas aos alunos a partir da sexta série.

Em “Nota Final”, o texto sugeria que a proposta pretendia levar aos professores algumas convicções que serviriam para alimentar a sua reflexão sobre a necessidade de melhoria do ensino, especialmente, na escola pública.

Do ponto de vista de sua organização metodológica, podemos dizer que a **Proposta** era um documento teórico e instrucional. Seu maior objetivo era dar subsídios para a reflexão das teorias lingüístico-gramaticais que poderiam ser aplicadas à escola, porém não deixava de apontar quando e quais os conteúdos que deveriam ser abordados em cada série.

Em função da publicação da **Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa – 1º grau** foram reimpressos alguns textos da **Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau** que, em 1978, haviam sido publicados em oito volumes. Na apresentação de **Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus – coletânea de textos**, documento

apresentado em três volumes, justifica-se sua reimpressão pela atualidade dos temas para servirem como auxílio para a compreensão da **Proposta** de 1988.

O volume I abordava aspectos relacionados à linguagem, à variação lingüística e à construção de texto. O volume II discutia o ensino do vocabulário, da gramática e aspectos da história da língua. O volume III tratava da perspectiva dialógica da leitura e dos textos, além da história literária.

Apresentamos um quadro com os textos publicados em cada um dos volumes de **Subsídios** e seus respectivos autores. Nosso objetivo é possibilitar uma visão completa da sua produção.

QUADRO 6 – Textos de Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus – coletânea de textos

	Texto	Autor
VOLUME I	Estrutura e função da linguagem	Carlos A. Vogt
	A teoria da linguagem e o ensino do vernáculo	Brian F. Head
	A variação lingüística	Roberto G. Camacho
	Os sons	Ataliba T. de Castilho
	Variação Lingüística, Norma Culta e ensino da Língua Materna	Ataliba T. de Castilho
	Linguagem e poder	Maurizzio Gnerre
	Coerção e Criatividade na Produção do discurso escrito em contexto escolar: algumas reflexões	Claudia T. Guimarães de Lemos
	Três tipos de Discurso	Rosa Helena B. Martinez (Haqira Osakabe – colaboradora)
	Sobre “Análise da Narrativa: versões orais de experiência pessoal”	Yara F. Vieira
Sobre “O que é uma descrição?”	Resumo de texto de Phillipe Hamon, publicado em Categorias Narrativas , Lisboa: Ed. Arcádia, p. 62-83.	
VOLUME II	Aspectos do ensino do vocabulário	Rodolfo Ilari
	Problemas de análise gramatical	Ataliba T. de Castilho
	Sintaxe	Mário Alberto Perini
	Indicações para uma análise semântica argumentativa das conjunções “porque”, “pois” e “já que”	Carlos Vogt
	Sobre o ensino da História da Língua Portuguesa	Ataliba T. de Castilho

VOLUME III	Recepção de textos, um processo de aproximação gradual.	
	Recepção Ativa de Textos: uma forma de diálogo	Yara F. Viera Berta Waldman Jesus A. Durigan
	Antologia: Ismênia, moça donzela À margem do rio "Matou vizinho a peixeradas" O episódio de Inês de Castro Teorema	Dalton Trevisan Dalton Trevisan Jornal Notícias Populares Luís de Camões Herberto Helder
	História Literária e Ciência Literária	Walter Benjamin
	História Literária	Willi Bolle

Esses documentos, organizados metodologicamente de forma meta-teórica, sintetizavam alguns aspectos do conhecimento lingüístico que seriam úteis para o fazer docente que se apoiasse nas propostas apresentadas. Não apresentavam modelos para o trabalho do professor, mas os textos eram cheios de interrogações que levavam à reflexão e exemplos que justificavam seus fundamentos. O grande objetivo era que o professor abandonasse suas antigas práticas. Sobre isso, na página 58 do volume I, Ataliba R. de Castilho assinalava: "Possam estas interrogações libertar finalmente o professor de português da mentalidade tradicional e vivificar o ensino da língua materna em nossas escolas!".

O último documento a ser analisado para a compreensão desse momento histórico é **O texto: da teoria à prática**: subsídios à proposta curricular para o ensino de língua portuguesa – 1º grau. **O texto** foi publicado pela primeira vez em 1990. Luiz Antonio Fleury Filho era governador, Fernando Gomes de Moraes era o Secretário Estadual de Educação e Eny Marisa Maia era Coordenadora da CENP. À folha de rosto, creditava-se sua elaboração a Harry Vieira Lopes, Maria Aleida Trindade, Maria Silvia Olivi Louzada, Norma Seltzer Goldstein, Regina Maria Ferraz Elero Ivamoto, Silvia Bruni, Terezinha de Lisieux Vasconcelos e Zuleika de Felice Murrie.

O texto estava dividido em duas partes. Na primeira, reproduzia-se o trabalho da professora Maria Adélia Ferreira Mauro, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, sobre a produção de textos no 1º grau. Na segunda, havia atividades que buscavam exemplificar algumas perspectivas para o trabalho com textos no 1º grau.

Na primeira parte, o texto apresentava alguns aspectos sobre a dimensão discursiva ou textual, em que se discutiam a linguagem, o discurso, o texto e a textualidade, a tipologia textual e a intertextualidade. Além disso, o material colocava o texto como objeto de ensino-aprendizagem e discutia a relação entre a oralidade e a escrita sob o ponto de vista textual.

O texto assinalava que a narrativa é um discurso mais próximo e freqüente entre as crianças; por isso, o processo de aprendizagem deveria partir da análise das características das narrativas orais para, em seguida, considerar a narrativa escrita como objeto de análise.

Todos os tópicos apresentados na exposição teórica sobre a produção de texto e leitura elaborado por Maria Adélia Ferreira Mauro apresentavam inúmeros textos-exemplos, que serviriam tanto para a elucidação do tema, quanto como referências para o professor.

A segunda parte do documento, *Propostas de Atividades para o ensino de língua portuguesa no 1º grau*, apresentava treze atividades, com focalização no texto, a serem desenvolvidas da 3ª a 8ª séries. Cada atividade era composta da indicação para qual série ela se destinava, quais eram seus objetivos, quais os itens a serem trabalhados na especificação da atividade (leitura, sonoridade, aspectos da organização textual, reflexão sobre o texto, produção textual, reconstrução textual, atividades a partir do texto, aspectos morfossintáticos, aspectos semânticos etc.).

Se em documentos anteriores a prioridade era uma organização meta-teórica, em **O texto: da teoria à prática** voltamos à aplicação de teoria por meio de modelos de atividades a serem executados com alunos. Nesse documento, eram vinte páginas destinadas à teoria sobre textos e sessenta páginas destinadas à aplicação dessa teoria. Novamente, o professor era guiado a realizar o que o poder governamental sugeria.

Categoria 2 – Representação do professor apresentada nos prefácios/introduções.

O texto da Lei nº 7044/82 apresentava um professor mais bem preparado para atuação profissional, haja vista que o artigo 30 impunha uma formação mínima para o exercício do magistério. Essa idéia, no entanto, não ecoava nos documentos sobre o ensino de língua materna produzidos pelo Governo do Estado de São Paulo.

O texto de apresentação do **Projeto Ipê** distinguia problemas para o exercício do magistério na formação inicial e na atividade profissional. No primeiro caso, tratava-se do incipiente estudo dos problemas de ensino e da falta de conhecimento da realidade. No segundo caso, os obstáculos deviam-se à falta de estímulo e à sobrecarga de trabalho que impediam o acesso do professor às novas contribuições dos estudos lingüísticos e literários e às propostas de ensino de língua e literatura fundamentados nesses estudos.

A apresentação assinalava, ainda, que, em função dos obstáculos enfrentados, o professor não tinha alternativa, deveria adotar “modelos” sem que uma reflexão sobre eles fosse feita. Não se culpava o professor, mas havia a afirmativa que

essa situação não podia ser vista isoladamente e, sim, no contexto geral da escola pública e das especificidades de sua clientela.

Se a característica prioritária do documento era não culpar o professor, o professor-cientista, autor dos textos que eram divulgados no Projeto Ipê, buscava uma interação com os docentes. Muitas vezes, esses autores usavam o plural de modéstia ou, ainda, a 1ª pessoa do singular. Eles apresentavam as teorias de forma que o professor se sentisse incluído e motivado para a realização do trabalho proposto.

Apontaremos uma síntese das tentativas de aproximação do professor-cientista-autor com o professor-leitor.

O texto de Eglê Pontes Franchi “A norma escolar e a linguagem da criança” utilizava-se de uma linguagem acadêmico-científica, mesclando-se entre o impessoal e o plural de modéstia; no entanto, como se tratava de relato de experiências, havia parágrafos em que se notava a alteração do impessoal para a 1ª pessoa do singular: “Discutia-se com os alunos... dependendo do meu auxílio (de meu modo de falar)...” (SÃO PAULO, 1990, p.16). As experiências no ensino da variação lingüística eram demonstradas e comentadas ao longo do texto, apresentava-se, inclusive os resultados junto aos alunos e os pais.

Da mesma forma, o texto de João Wanderley Geraldi “Concepções de linguagem e ensino de Português” produzido de forma acadêmico-científica adotava, em um primeiro momento, o plural de modéstia, mas oscilava entre essa forma e a 1ª pessoa singular: “Parece-me que um pouco da resposta à perplexidade de todos aqueles que de uma forma ou outra estão envolvidos com o sistema escolar...” (p.24). “Apenas para exemplificar: já tive a oportunidade de folhear caderno de anotações...” (p.26). “Gostaria de encerrar estas breves considerações...” (p.26).

Geraldi, em seu texto, declarava que fugiria da receita ou denúncia, demarcando seu campo de atuação para a construção de uma alternativa de ação no ensino de Língua Portuguesa. O texto tecia reflexões acerca da opção política da escolha de uma metodologia que se articulava com os mecanismos utilizados em sala de aula. Apresentava as três concepções fundamentais da linguagem e assinalava sua opção pela concepção de linguagem como forma de interação.

No texto “Português e Ensino de Gramática”, de Rodolfo Ilari e Sírio Possenti, os autores já iniciam seu texto com um tom confessional, um posicionamento pessoal: “A questão que vai-nos ocupar neste texto é o ensino de gramática...” (p.31); “... como cidadãos, mais do que como professores ou especialistas em ciência da linguagem, preocupamo-nos há tempo com isso...” (p.31).

O texto “Texto, Leitura e Redação” de Eni P. Orlandi e Eduardo Guimarães foi elaborado usando o plural de modéstia “Por exemplo: quando pedimos para o aluno reproduzir o que o autor disse no texto,...” (p.43) “Gostaríamos, finalmente, de dizer que o aluno, ao escrever um texto, tem de organizá-lo, dar-lhe unidade” (p.51).

Do ponto de vista crítico, afirmamos que essas aproximações conquistavam o professor para um trabalho nos moldes apresentados. A idéia era que se aqueles autores haviam conseguido sucesso em sua atividade profissional, o professor em sua sala de aula conquistaria o mesmo resultado.

Na primeira impressão de **Criatividade e Gramática**, a apresentação trazia um histórico profissional de seu autor ligando-o tanto ao ensino médio como ao ensino superior. Acreditamos que essa proposta da SE tornaria a leitura uma conversa com um colega, além disso, conquistaria a sua confiabilidade, pois o professor universitário de Lingüística possuía reconhecido saber para falar sobre assuntos ligados ao estudo da língua.

Ressaltamos o objetivo do documento que assinalava que o texto “explicita e desenvolve questões lingüísticas que o professor de língua materna não pode deixar de considerar e apresenta o trabalho gramatical articulado com a produção e interpretação de textos” (SÃO PAULO, 1987, p.5). Sobressai, no trecho destacado, a imposição do poder. Pelo texto, o professor NÃO poderia esquivar-se daqueles conhecimentos, afinal aquele trabalho em que se articulava gramática com produção e interpretação de textos era o que se desejava de um professor da rede pública estadual. Mais do que sugestão de trabalho era o que se mandava fazer.

O texto de apresentação do documento de 1996 era ainda mais impositivo, pois se assinalava que o documento poderia servir de contribuição para que diretor e professor-coordenador pedagógico orientem o corpo docente sobre COMO FAZER (em letra maiúscula mesmo) para que as Propostas Curriculares fossem efetivadas na prática.

A prática pedagógica era mais do que isso, ela deveria servir para que educadores “reflitam sobre as práticas aqui sugeridas e experimentem aplicá-las, ampliá-las e diversificá-las, transformando suas aulas em reais oportunidades de construção do conhecimento” (SÃO PAULO, 1996, p.3).

Ora, um novo modelo pedagógico era indicado para a escola pública, e o “novo” documento não servia para o estudo, para a reflexão do professor, mas sim como auxílio para que o diretor e o professor-coordenador orientassem em COMO FAZER, já não tínhamos mais as indicações de que Carlos Franchi foi professor efetivo da rede pública estadual, portanto um representante de seu grupo. Também, não havia mais o objetivo de Franchi: possibilitar ao professor de língua materna o aprofundamento e melhor compreensão da **Proposta Curricular para**

o ensino de Língua Portuguesa. Nessa nova publicação, só havia a sugestão de que as atividades propostas deveriam ser experimentadas, ampliadas e diversificadas. **Criatividade e Gramática** passava a ser uma “receita” a ser seguida.

A **Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 1º grau** tinha como característica maior ser um convite para o trabalho sugerido, pois, como Chopin apresentava, em partes pré-textuais (SÃO PAULO, 1988, p.x) as propostas “são produto de um longo processo de construção que foi forjado, em sucessivas versões, através da colaboração decisiva de inúmeros educadores”. A **Proposta** não deveria “ser encarada como instrumento cerceador da atuação do professor, mas sim como subsídio necessário à organicidade do trabalho pedagógico que ocorre nas múltiplas unidades escolares”.

Outra questão digna de destaque era a história do documento que ressaltava para a participação do professor. Se, anteriormente, os professores reclamavam de sua não participação na construção de propostas para o ensino, nesse momento, não haveria motivos para reclamações ou para não seguir as propostas, afinal, elas haviam sido elaboradas pelos próprios professores.

As contra-argumentações dos professores para o não uso do documento eram esperadas, por essa razão, em nota final, ressaltava-se que a proposta, embora escrita “com um certo tom categórico”, não pretendia conter toda a verdade. Assinalava-se que a função primeira do documento era servir à reflexão docente para a melhoria do ensino. Por fim, convidava o professor para atender aos fundamentos ali expostos, pois, assim, conseguiria um trabalho de melhor qualidade. Na página 45: “Professores e alunos têm direito a uma escola competente”.

Esse mesmo tom de convite empregado na **Proposta** era usado em **O texto: da teoria à prática**, na apresentação afirmava-se que o documento destinava-se a reflexão sobre o ensino de língua portuguesa, propiciava aprofundamento da discussão e reflexão sobre a natureza do trabalho com textos, além disso, estabeleceria a relação necessária entre produção, leitura e gramática tradicional. Além do convite, destacava-se que o professor precisava de recursos para a elaboração de seu trabalho, assim em São Paulo (1990, p. 7), o documento era caracterizado como “resultado da necessidade de subsidiar os professores com exemplificações sobre a natureza do trabalho a ser desenvolvido em sala de aula”. Ainda, apresentava as intenções do poder governamental com aquele documento “pretendemos ver o professor apropriando-se da reflexão necessária que fará dele a força-motriz da escola pública, rejeitando receitas e técnicas desvinculadas de uma prática e vivência efetivas de sala de aula”.

Se compararmos as apresentações dos documentos do período, podemos verificar três diferentes representações. Num primeiro momento, o professor era representado como tendo problemas para o exercício do magistério na formação inicial e na atividade profissional. Em outro momento, o professor passava a ser representado como ser racional, reflexivo, “senhor” de sua aula, capaz de estudar e discernir o melhor caminho. No terceiro momento, o professor passava a ser visto como um indivíduo guiado, que devia ser ensinado em COMO FAZER o seu ofício (cf. SÃO PAULO, 1996).

Nesse terceiro momento, é preciso ressaltar que alguns documentos, anteriormente publicados, eram reeditados e reimpressos, mas tinham suas apresentações alteradas, era o caso da introdução do documento **Criatividade e Gramática**. O texto anterior que indicava tratar-se de reflexões e sugestões a serem discutidas foi completamente retirado. Por que retirar essa fala e colocar um prefácio recomendando que o diretor e o coordenador orientem o professor em como fazer? Só há uma resposta, o documento não era mais texto para ser

refletido, era molde a ser seguido. É certo que a nova introdução assinalava que os problemas da questão metodológica, apontados por Franchi, persistiam, mas considerar as questões metodológicas como algo desconhecido e que deveria ser ensinado ao professor denotava desrespeito pelo profissional, e, não por outra razão, havia resistência do professor em estudar e refletir sobre o conteúdo do documento.

Categoria 3 – As teorias lingüístico-gramaticais que estavam na base dos recursos didáticos

Em uma análise geral desse terceiro momento de ensino de língua portuguesa após a instauração da Lingüística como disciplina obrigatória nos currículos do curso de Letras, podemos afirmar que o estudo voltado para o texto ficou muito mais evidente.

A concepção de língua como instrumento de comunicação continuava sendo abalizada pelo texto da LDBEN/71, uma vez que a Lei nº 7044/82 reforçava em seu terceiro parágrafo do quarto artigo: “No ensino de 1º e 2º graus, dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”. Com a manutenção da lei em relação à concepção de língua, temos um confronto de concepções entre o que previa a lei e o que registravam os Recursos Didáticos.

A **Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa – 1º grau (1988)**, documento mais importante do período porque serviria de sustentação para o ensino no Estado de São Paulo, foi fundamentado por textos dos **Subsídios (1978, reeditado em 1987)**, do **Projeto Ipê (1985)** e do **Criatividade e Gramática (1987)**. Assim, embora a **Proposta** seja o documento base dos anos oitenta, ele

não iniciava a lista dos documentos produzidos no período, como aconteceu nos anos setenta.

Os vários autores responsáveis pelos documentos do período são unânimes em apontar que a lingüística contribuiu muito fortemente para o estudo da linguagem. Essa contribuição foi tão importante que, por vezes, várias teorias distintas estavam presentes em um único documento. Sobre isso, Carlos Franchi nas considerações iniciais de *Criatividade e Gramática* (SÃO PAULO, 1987c, p. 8) e Carlos A. Vogt, no texto “Estrutura e Função da Linguagem” nos *Subsídios* (1987a, p. 14) afirmavam, respectivamente, que

Nessa ansiedade, os conceitos nem chegam a constituir-se e já se distribuem para o consumo drogado do modismo intelectual. Assim, no mesmo embrulho textual, podem encontrar-se a “dupla articulação” de Martinet, “função poética” de Jakobson, as “figuras e funções” de Hjelmslev, as “isotopias” de Greimas, tagmemas, semantemas, literaturemas, códigos e canais, chegando enfim à “competência” de Chomsky que acaba reduzindo-se a algumas arborescências e diagramas. As mediações entre uma boa teoria lingüística e a prática pedagógica já são tão difíceis de estabelecer (porque são atividades de propósitos radicalmente diferentes)! Que dizer dessa lingüística de retalhos?

(...) o importante, quando se fala em estrutura e função da linguagem, é observar como diferentes estruturas e diferentes funções lhes são atribuídas, de acordo com as diferentes concepções teóricas que subjazem aos diversos modos de entender a linguagem humana, ao longo deste percurso que poderíamos chamar história da lingüística.

Se, de acordo com Vogt, poderíamos ter diversas formas de entender a linguagem humana e, em razão de cada uma delas, atribuir-lhe diferentes estruturas e diferentes funções, a indicação no Estado de São Paulo era que, com base na sua proposta de política educacional e a didática, o ensino de língua materna fosse pautado pela Teoria da Linguagem; por isso, em *Subsídios* –

volume I (SÃO PAULO, 1987a) havia o texto “A Teoria da Linguagem e o ensino do vernáculo” de Brian F. Head.

Head declarava que além da Teoria da Linguagem, a Ciência Lingüística abrangia três áreas: a Gramática Gerativo-transformacional, a Sociolingüística e a Psicolingüística. Para a primeira, ele afirmava que estava revolucionando a descrição dos mecanismos estruturais dos sistemas da língua, para a segunda, ele assinalava que a teoria se ocupava da relação entre os fatores socioculturais e a variação lingüística e para a terceira, ele informava que a área estava esclarecendo a natureza do processo de adquirir domínios dos diversos elementos da comunicação verbal. Embora o autor apontasse que ele trataria apenas da Teoria da Linguagem, precisamos ressaltar que as demais áreas apresentadas por ele estavam presentes nos documentos oficiais.

Para a Teoria da Linguagem, Head destacava alguns postulados relacionados com as funções da linguagem, a relação entre língua e cultura, o caráter da variação lingüística. A saber:

- **funções da linguagem** – o ensino de língua vernácula deveria estimular a competência no manuseio da representação ou função informativa, pois seria contraproducente estimular a prática das funções expressivas e apelativas se o aluno não tivesse domínio adequado da representação;
- **relação entre língua e cultura** – as escolas deveriam proporcionar aos alunos um conhecimento da língua materna adequado para o desenvolvimento de suas potencialidades individuais dentro da sociedade, pois a língua seria uma condição essencial para a existência do indivíduo em sociedade;
- **caráter da variação lingüística** – o ensino de língua materna deveria ser orientado de acordo com a importância da forma falada e escrita,

principalmente deveria mostrar as relações e as diferenças entre as duas formas. A análise e descrição das principais variedades da língua era uma das maiores contribuições que a lingüística poderia trazer para o ensino da língua materna.

Sobressai, no texto, uma preocupação com a elaboração de uma metodologia fundamentada nas Ciências da Linguagem, pois para que o ensino de língua vernácula pudesse ser eficiente seria preciso que se determinasse a posição da disciplina nos currículos escolares, fixassem seus objetivos, selecionassem e organizassem os conteúdos da disciplina, por fim seria preciso que os professores dispusessem de conhecimentos lingüísticos adequados.

Precisamos ressaltar que era exatamente isso que a Secretaria da Educação de São Paulo estabelecia com a **Proposta**. Na lei, dava-se relevo ao ensino de língua materna; na Proposta, fixavam-se os objetivos, não sem antes apontar que eles deveriam estar presentes como consciência da atividade pedagógica, pois davam direção e sentido às ações desenvolvidas em sala de aula, também se selecionavam os conteúdos a serem ministrados e, ainda, indicavam-se em quais séries eles deveriam ser aplicados. Ainda, no próprio documento ou em outros anteriores ou posteriores, o professor era “convidado” a conhecer as teorias lingüísticas que embasavam aquela política educacional.

É curioso notar que, embora, legalmente, a língua continuasse a ser considerada um instrumento de comunicação e em muitos documentos essa idéia se confirmava, havia outros documentos que já avançavam para uma concepção em que a língua era considerada lugar de interação. Era o que propunha, por exemplo, Geraldí em “Concepções de Linguagem e Ensino de Português” ao apontar as três concepções de linguagem e se incluir na concepção de linguagem como forma de interação. Na apresentação do **Projeto Ipê**, (SÃO PAULO, 1990, p. 7, havia a seguinte afirmação: “o domínio da língua materna enquanto forma

de interação com o outro e expressão de si e do mundo é um instrumento primordial”.

Na **Proposta** (SÃO PAULO, 1988 p.4), anotava-se o seguinte postulado sobre linguagem:

A linguagem não é uma atividade escolar. É uma atividade humana, histórica e social. Nessa atividade se constituem:

- o conjunto estruturado e sistemático dos recursos expressivos da língua de uma comunidade;
- o sistema cultural, antropológico, de representação da realidade em que as expressões da língua podem ser interpretadas;
- os meios lingüísticos que permitem situar essas expressões no contexto real em que são produzidas.

A linguagem é um trabalho construtivo, um processo coletivo de que resulta, em longa história, o sistema lingüístico e comunicativo utilizado em uma comunidade: uma língua, por exemplo, como o português. Nessa concepção, a linguagem é uma atividade sujeita a “regras”, não somente regras relativas aos modos de construir e interpretar as expressões (que se descrevem aproximadamente em suas gramáticas), mas também regras próprias de conduzir a conversação. Desconhecer estes dois tipos de regras a que a língua está sujeita seria desconhecer o seu lado histórico. Também não devemos confundir as línguas naturais com um “código”, supondo que as expressões, por si só, contenham todas as indicações necessárias para a interpretação.

Nesse sentido, passava-se a considerar o texto e não mais a frase como unidade de estudo. Na página 6 da **Proposta**: “Nessa dimensão, a atividade lingüística não se faz nas palavras ou frases isoladas para análises e exercícios escolares. Ela se realiza nos processos reais de comunicação como discurso ou texto”. Ainda, confirmando a concepção de língua como lugar de interação, podemos destacar essa avaliação sobre o texto, na mesma página 6:

Assim, o texto falado ou escrito constitui-se pela interação dos interlocutores, falante ou ouvinte, autor e seus leitores, envolvendo quem o produz e quem o interpreta. Por um lado, como vimos,

esse processo implica no recurso a aspectos sistemáticos e a regras (lingüísticas, lógicas, conversacionais,...) que permitem aos participantes da comunicação identificar-se e identificar o quadro lingüístico e cultural em que se situam. Por outro lado, exige uma atitude ativa e crítica, e mesmo uma certa liberdade de ultrapassar os limites do texto: quem diz ou escreve e quem interpreta são co-produtores na construção do sentido do texto e co-responsáveis por relacioná-lo a uma determinada situação de fato.

Outros documentos, como **O texto: da teoria à prática**, possuíam a mesma concepção. Na página 11 de São Paulo (1990b),

entenda-se a atividade lingüística que se realiza no texto e pelo texto como uma forma de ação intencional sobre os interlocutores, visando à modificação de uma dada situação. Por outro lado, o sentido do texto se constitui no jogo da interação dos interlocutores, envolvendo a imagem que estes fazem uns dos outros e dos referentes, partilhando o conhecimento.

Quanto à postura do período anterior que considerava que criatividade era produzir textos sem regras, bastando que a mensagem fosse decodificada pelo receptor, a **Proposta** esclarecia na página 8:

Há uma atividade criativa mesmo quando a linguagem se sujeita a suas próprias regras na construção das expressões mais simples. Há criatividade até quando nada falamos e nos servimos da linguagem no silêncio da reflexão em que reorganizamos nossa experiência anterior. Particularmente, não se deve confundir criatividade com comportamento divergente.

A **Proposta** não se restringia à fixação de objetivos e de conteúdos, apresentava, também, os caminhos para o ensino de língua portuguesa: a predominância de atividades de linguagem (conversar, debates, textos de diferentes modalidades) partilhadas, sociais; o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a linguagem e a construção conjunta com os alunos das noções, relações e conceitos com que se opera na teoria de texto e na teoria gramatical.

Franchi em **Criatividade e Gramática** mostrava o mesmo posicionamento (SÃO PAULO, 1987c. p. 20):

Interessa pouco descobrir a melhor definição de substantivo ou de sujeito ou do que quer que seja. No plano em que se dá a análise escolar, certamente não existem as boas definições. Seria mais fácil fazê-lo em uma teoria formal do que em uma análise que tateie somente pela superfície das expressões. Mas interessa, e muito levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas lingüísticas disponíveis para suas mais diversas opções.

Não podemos deixar de ressaltar que não se condenava mais a teoria gramatical, pois ela deveria ser, sim, ensinada, mas não poderia ser ensinada apenas como um sistema nocional, com ênfase na sua conceituação. A ensino gramatical desejado tratava dos processos construtivos e significativos da linguagem. Assim, na página 34, afirmava-se que trabalhar com a gramática passava a ser

todo trabalho realizado para a compreensão e o domínio das regras de construção das expressões, usadas pelos alunos, e sua comparação com as regras da modalidade padrão; nem deixam de ser um trabalho gramatical as atividades que procuram levá-las ao domínio de um mais amplo sistema de recursos expressivos, sempre que, em cada caso, essas atividades se correlacionem a diferentes modos de construção do sentido.

Ainda, apontava-se, no texto da nova proposta do Governo de São Paulo, para o perigo de se tentar substituir o uso da gramática tradicional e pedagógica por novidades mal assimiladas, mesmo que as descrições lingüísticas fossem melhores e mais adequadas. Ao professor cabia o estudo das novas teorias para que pudesse discernir sobre o seu uso, na página 38: “Mas o próprio professor deve aprender a usar essas noções criticamente e com maior desconfiança em relação a seus limites”.

Posteriormente, em texto do **Projeto Ipê** (1991), Carlos Franchi ressaltava que a concepção de gramática postulada naquele momento não ignorava os problemas da variação lingüística; por essa concepção, reconhecia-se a existência de princípios e regras em todas as modalidades de língua. Também, assinalava que para o domínio da gramática de uma outra língua ou de uma modalidade de língua diferente da que o aluno teve acesso, a criança dependia de atividades lingüísticas diversificadas, que permitiriam seu acesso a novos modos de dizer e a outros recursos expressivos. Outra questão relacionada à concepção de linguagem e gramática era a consideração de uma base humanista pela qual se acreditava que todo homem nascia dotado de uma faculdade da linguagem.

Do ponto de vista crítico, podemos assinalar que os procedimentos finais desse terceiro período, em que se privilegiava a relação entre a concepção de gramática e de texto e discurso, apontavam para um modelo de aula, postulado desde os anos setenta, em que não houvesse fragmentação da língua.

Em síntese, esses trinta anos de ensino de língua portuguesa no Brasil (da sanção da LDBEN/61 à publicação do Projeto Ipê – 1991), contemplados em nossa pesquisa, apresentam como característica maior uma necessidade de reorganização da disciplina no 1º grau. Vimos constantes mudanças instituídas pelas leis, mas em todas se mantinha a idéia de que o aluno não estava sendo bem preparado, pois o professor era sempre apontado como alguém que devia ser guiado, a quem se davam subsídios, exemplos de práticas para que seu trabalho fosse bem sucedido.

No primeiro momento estudado, notamos que a escola precisava ser mais democrática, pois nem toda a população conseguia acesso aos bancos escolares. A língua era considerada representação do pensamento e o modelo de ensino estava veiculado à tradição gramatical. Os órgãos públicos não interferiam diretamente sobre o ensino, mas não deixavam de demonstrar seu

poder pela imposição de programas e pela sugestão de livros didáticos recomendados.

No segundo momento, a escola se abriu a todas as camadas sociais, tornou-se mais democrática e, como conseqüência, precisou reformular seu modo de ensinar. Especialmente, passou-se a considerar a língua como instrumento de comunicação. Para isso, após a LDBEN/71, os governos e municípios foram convidados a elaborar propostas que conseguissem diminuir os distanciamentos entre os diversos grupos sociais e que implantassem o novo modelo de ensino. Essas propostas quase sempre eram instrucionais ou práticas para que o professor reproduzisse e ampliasse o exemplo dado.

No terceiro momento, o ensino de língua portuguesa, novamente, passou por revisões de suas teorias e práticas, entre as quais a admissão, na escola, de outras variantes lingüísticas, além da variante padrão; além disso, o trabalho com textos reais, não frases, orações ou textos nos quais se retiravam frases para a análise gramatical, ainda, o ensino gramatical voltou a ser valorizado se ele se referisse aos procedimentos de trabalho com a própria linguagem. Nesse sentido, a linguagem passou a ser compreendida como interação.

Ao professor, restava a tarefa de aprender continuamente para se adaptar aos novos conceitos que, a cada momento, eram apresentados.

Salientamos a necessidade de verificar qual era a estruturação e a organização metodológica dos documentos no final do século XX, bem como qual era a representação do professor, ainda se os movimentos lingüístico-gramaticais se alteraram após a instauração da Lei 9.394/96. Assim, nossa proposta para o capítulo seguinte é, a partir da leitura da Lei nº 9394/96 e dos **Parâmetros Curriculares Nacionais** – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental –

Língua Portuguesa, observar os caminhos (convergências ou divergências) que tomam o ensino de língua materna em São Paulo.

CAPÍTULO 4

ENTRELAÇANDO CAMINHOS

*Um novo ensino, com um mínimo de Gramática e o máximo de prática – será remar contra a correnteza? Não nego: mas já existem professores e escolas remando poderosamente, com êxito mudando o ensino do Português, ousando aplicar as novas idéias, relegando o método gramaticalista a um segundo criativo. Os frutos desse trabalho pioneiro são alentadores: os alunos gostam das aulas de Português, escrevem com desembaraço, manejam seu instrumento de expressão com segurança e até com originalidade; e, embora talvez “saibam” menos regras do que os submetidos ao ensino tradicional, saem muito melhor em provas e concursos que testam se o candidato *sabe a língua* e não se *sabe regras*.*

Celso Pedro Luft

O painel do ensino de língua portuguesa, que traçamos no capítulo anterior, possibilitou a percepção das mudanças nas políticas educacionais, especialmente no que se refere às políticas lingüísticas que ajudaram na composição do cenário da educação paulista no momento em que a Lingüística passou a ser obrigatória no currículo de Letras no país.

Nossa pesquisa historiográfica sobre os documentos que regulamentam o ensino de Língua Portuguesa na escola pública em São Paulo, até o momento, já percorreu alguns dos passos investigativos propostos. Selecionamos e ordenamos cronologicamente os documentos que compõem o *corpus*, reconstruímos o clima de opinião externamente e internamente aos próprios documentos analisados. Interpretamos o conjunto de documentos de cada período de modo a perceber sua estrutura e organização metodológica, além disso observar a representação do professor presente em prefácios e apresentações e, ainda, verificar as teorias lingüísticas que estavam em sua base.

O trabalho, no entanto, ainda não pode ser considerado completo, precisamos estabelecer as relações entre os materiais desses três momentos com os atuais, buscando, assim, apontar sua pertinência, convergência ou divergência com teorias lingüísticas e documentos atuais.

Assim, nossa proposta para esse capítulo será a realização de comparações e analogias, justificando que, para garantir unidade, manteremos o mesmo procedimento metodológico do capítulo anterior, ou seja, o exame das três categorias de análise. Por fim, poderemos, finalmente, apontar as tendências assumidas ou não.

Categoria 1 – A organização estrutural do documento e a sua orientação metodológica

A Lei nº 9.394/96¹⁶ sancionada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso estabeleceu, a partir de 20 de dezembro de 1996, as Diretrizes e Bases da Educacional Nacional. Esse ato revogou as disposições das Leis nºs 4.024/61, 5.692/71 e 7.044/82, além de outras leis e/ou decretos-leis que foram modificadores das questões educacionais.

A LDBEN/96 era composta por 92 artigos que, assim como a LDBEN/61, tratavam de todas as instâncias de ensino, porém, diferentemente das outras duas LDBEN (4.024/61 e 5.692/71), iniciava-se no Título I – Da Educação, caracterizando a educação de forma ampla:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

No artigo 1º, em seu 2º parágrafo, assinalava-se que a educação escolar deveria vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, o que não diferia das leis anteriores que também contemplavam a relação com o trabalho. Nesse caso, porém, a lei não previa a preparação ou qualificação para o trabalho, mas uma vinculação ao mundo do trabalho, ou seja, a necessidade de relacionar, estabelecer vínculos entre a educação e o trabalho.

Quanto aos Princípios e Fins da Educação Nacional, repetia a Lei 5.692/71 e assinalava como finalidade “o pleno desenvolvimento do educando, sua

¹⁶ BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em 7/8/2006

preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Estabelecia como base para o ensino princípios como igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de ensino e de aprendizagem, o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, além da gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e a valorização dos profissionais da educação. Ainda, previa uma gestão democrática do ensino público e a vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Pela primeira vez, a lei apontava que era dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores no ensino fundamental (art. 6º).

Em referência à organização da Educação Nacional, a LDBEN estabelecia em seus artigos 8º, 9º, 10 e 11 a incumbência de cada uma das suas esferas (União, Estados, Distrito Federal e Municípios). Destacamos o 1º parágrafo do artigo 8º que previa à União a coordenação da política nacional de educação em que se articulassem os diferentes níveis e sistemas, assinalamos, do mesmo modo, a obrigatoriedade de elaboração e execução de políticas e planos educacionais nas demais instâncias de ensino em acordo com o previsto em diretrizes e planos nacionais de educação. Esse ponto é digno de realce porque a responsabilidade de dar as diretrizes para a educação voltava outra vez para a esfera federal.

Outro ponto relevante na nova LDBEN/96 era a previsão dos papéis de estabelecimentos de ensino e docentes. Enquanto nas leis anteriores só estavam apontadas questões administrativas e materiais como instalações satisfatórias e a idoneidade moral e profissional do Diretor e do corpo docente, nesse momento, a lei sinalizava com uma maior responsabilidade pedagógica, dando-lhes a incumbência de elaborar e executar uma proposta pedagógica para a instituição escolar, prover meios para recuperar alunos de menor rendimento e buscar a integração da comunidade com a escola.

Outro destaque a ser marcado era a composição de apenas dois níveis escolares: a educação básica (composta de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e a educação superior. Essa previsão em dois níveis escolares do artigo 21 era importante, principalmente, porque estimulava que a escolarização elementar só se completaria ao final do ensino médio.

Ainda, para acabar com a defasagem no ensino e a cultura da repetência previu-se a reclassificação de alunos mediante avaliação que definisse o grau de desenvolvimento e experiência do aluno, a aceleração de estudos, além de uma avaliação contínua e cumulativa do desempenho com prevalência de aspectos qualitativos.

Como cultura passou a ser importante dentro desse novo modelo, o ensino de arte tornou-se obrigatório nos diversos níveis de educação básica e o ensino de História do Brasil deveria privilegiar as contribuições das diferentes etnias para a formação do povo brasileiro, a lei ainda previa a difusão de valores fundamentais ao interesse do cidadão e a orientação para o trabalho.

Quanto ao ensino fundamental, a previsão era de uma duração mínima de oito anos, obrigatória a partir dos sete anos de idade. O ensino fundamental deveria buscar uma formação básica do cidadão para o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, da compreensão do ambiente natural e social, dos sistemas político, da tecnologia, das artes e o fortalecimento da família. Essa modalidade de ensino, ainda, deveria buscar o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem para a ampliação dos conhecimentos, para a aquisição de habilidades e para a construção de atitudes e valores adequados ao pleno exercício da cidadania.

Destacamos o 3º parágrafo do artigo 32 que apontava para o ensino ministrado em língua portuguesa, mas diferentemente da 5.692/71 não apontava sua obrigatoriedade, pelo contrário, assegurava às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e métodos próprios de aprendizagem.

Por fim, destacamos o artigo 87 que instituiu a Década da Educação, a ser iniciada depois de um ano da publicação da lei, quando se acreditava que estivesse pronto o Plano Nacional de Educação com as diretrizes e metas para o decênio. Esse Plano deveria estar em acordo com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Se a Lei apontava para a necessidade de valorização da cultura e para a preparação para o exercício pleno da cidadania, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN-LP), na dedicatória “Ao Professor”, assinada pelo Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato de Souza delimitava a necessidade de construção de uma escola que formasse cidadãos preparados para os progressos científicos e os avanços tecnológicos e as exigências de especialização para o mercado de trabalho.

Os PCN-LP retomavam uma preocupação registrada pela Lei nº 4.024/61 e apontavam para uma nova realidade já instaurada: a necessidade do mercado de trabalho. Não por outro motivo, uma publicação da Unesco¹⁷ (2004) apontava para um aumento do número de titulados de cerca de 600% para o mestrado e 800% para o doutorado entre 1987 e 2003.

Os PCN-LP assinalavam, com vistas a inserir o aluno no novo mundo globalizado e, ainda, conseguir manter as características do povo brasileiro, que o documento foi elaborado com a preocupação de atender às diversidades regionais, culturais e políticas brasileira, e ainda, com o objetivo de conseguir uma unidade nacional e garantir padrões mínimos de acesso dos jovens aos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania. Ressaltamos que essa postura difere-se das analisadas em leis e Recursos Didáticos antecedentes, pois, nesses documentos,

¹⁷ ROMÊO, J.R.M.; ROMÊO, C.I.M.; JORGE, V.L. *Estudos de Pós-Graduação no Brasil*. UNESCO-IESALC/IES Disponível em <<http://www.iesalc.unesco.org/ve/programas/postgrados/Informe%20-%20Brasil.pdf>> Acesso em 25/10/2005.

cada unidade federativa seria responsável pela elaboração de propostas que visassem a corrigir as diferenças regionais de desenvolvimento sócio-econômico.

Também, diferentemente de todos os outros Recursos Didáticos estudados, com exceção da **Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa**, os PCN-LP foram elaborados a partir de estudos e experiências de educadores brasileiros e, antes de chegar ao professor, passou, em versões preliminares, por análises de professores de diferentes graus de ensino, especialistas da educação e da lingüística, ainda, de instituições governamentais e não-governamentais, mesmo assim, previa-se uma revisão periódica com base no acompanhamento e na avaliação de sua implantação.

O documento foi dividido em duas partes: apresentação da área de Língua Portuguesa e Língua Portuguesa no terceiro e quarto ciclos.

Na primeira parte do documento, em que se apresentava o campo de Língua Portuguesa, havia uma caracterização da área, especialmente de seus conceitos basilares. Na “Introdução”, apresentava-se um histórico da área que não se diferia do clima de opinião que indicamos, anteriormente, neste trabalho. Nos PCN-LP, a segunda metade do século XX foi apresentada como um período de intensas mudanças nos paradigmas em que para a valorização de um aspecto como a criatividade, abandonava-se outro. Esse período, também, foi apresentado como um momento de ruptura com o padrão de escola que persistiu ao longo dos séculos. Essa ruptura foi possível, principalmente, por causa da democratização do ensino que possibilitou acesso à escola de uma camada social que trazia para dentro da instituição uma variedade lingüística diferente da que os professores estavam acostumados e distante do que era considerado o padrão.

De acordo com o documento, essa nova realidade exigiu que a escola fizesse uma revisão de suas práticas e da noção de erro, mas, principalmente, levou ao estabelecimento de um novo currículo e à promoção de cursos de formação e

aperfeiçoamento dos professores. Ainda, nesse momento, era praticamente consensual que as práticas deveriam partir do uso e permitir que os alunos conquistassem novas habilidades lingüísticas.

Na segunda parte do documento, assim como em outros documentos analisados, por exemplo, **Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa – 5ª e 6ª séries** e **Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa – 7ª e 8ª séries**, dividia o ensino de Língua Portuguesa em fases de aprendizagem, no caso de PCN-LP, no terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Nessa parte, dava-se especial atenção para a compreensão da adolescência, no que se incluíam as transformações socioculturais, afetivo-emocionais, cognitivas e corporais. E, com os cuidados que a adolescência requer, apresentavam-se os objetivos do ensino, os conteúdos e procedimentos subjacentes às práticas da linguagem e a relação das tecnologias da informação com a Língua Portuguesa.

A estruturação dada aos PCN-LP não foi diferente do que havia em documentos antecedentes, pois sua organização metodológica não rompia com padrões anteriormente estabelecidos em documentos centrais de cada período, como o **Guia Curricular de Língua Portuguesa** e a **Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa**, ou seja, os PCN-LP privilegiavam o instrucional e o meta-teórico.

Categoria 2 – Representação do professor apresentada nos prefácios/ introduções

A LDBEN/96, da mesma forma que as leis anteriores, demonstrava uma preocupação com a formação do professor, mais do que isso apontava para a necessidade de capacitar todos os professores em exercício, ainda, assinalava que até o final do decênio só poderiam ser admitidos professores habilitados em

nível superior. É digno de destaque que os professores continuavam sendo apresentados como não portadores da habilitação necessária. Também, convém destacar a idéia de que o professor não estava suficientemente preparado, haja vista a necessidade de capacitá-lo.

Os PCN-LP, em seu prefácio, especialmente direcionado “Ao Professor”, tratavam de maneira geral do papel da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades e, de maneira específica, apontavam como objetivo servir de apoio e reflexão para a prática pedagógica, além de contribuir para a atualização do professor. Na página 5 (BRASIL, 1998):

Esperamos que os **Parâmetros** sirvam de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para sua formação e atualização profissional.

Da mesma forma, na Apresentação, não havia tratamento especial aos professores. Anotava-se simplesmente que a finalidade do material era servir de referência para as discussões da área de Língua Portuguesa e contribuir com os professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas. Ressaltamos que, mesmo despretensiosamente, havia a impulsão do professor para a revisão de seu fazer docente em função dos parâmetros que eram apresentados.

A mesma perspectiva foi adotada na Introdução em que se apresentou a área de Língua Portuguesa, não temos como em outros documentos uma “acusação” de responsabilidade do professor. O painel do ensino da disciplina dos anos sessenta a oitenta construídos no documento se delimitava às práticas lingüísticas e pedagógicas que existiam em cada momento, de forma que não havia discussões sobre a formação inicial ou continuada do professor, sobre os problemas sócio-econômicos ou culturais, procedimentos comuns nos documentos anteriormente

analisados. Mantinha-se, no entanto, a crítica ao ensino tradicional, especialmente para algumas práticas que destacamos. Na página 18:

- A desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- A excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- O uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- A excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- O ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos lingüísticos em frases soltas;
- A apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada.

Essas críticas, embora não tratem diretamente do professor, censuram o fazer docente e levam-no a refletir sobre suas práticas. Novamente, vemos que o professor para se adequar às políticas lingüístico-pedagógicas precisava de novos conhecimentos, pois os já adquiridos não seriam mais suficientes. Logo, era e é preciso constantemente se atualizar, a aprendizagem do professor de língua materna deve ser permanente.

Categoria 3 – As teorias lingüístico-gramaticais que estavam na base dos recursos didáticos.

Em relação às teorias lingüístico-gramaticais basilares nos PCN-LP, vemos que esse Recurso Didático buscava, em documentos de várias secretarias da educação estaduais, subsídios para a revisão das práticas de ensino de língua. Isso pode ser visto tanto na bibliografia, como no próprio texto do documento que apontava na página 18 e 19:

O resultado mais imediato desse esforço de revisão foi a incorporação dessas idéias por um número significativo de secretarias de educação estaduais e municipais, no estabelecimento de novos currículos e na promoção de cursos de formação e aperfeiçoamento de professores.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa configuram-se como síntese do que foi possível aprender e avançar nesta década, em que a democratização das oportunidades educacionais começa a ser levada em consideração em sua dimensão política, também no que diz respeito aos aspectos intra-escolares.

Nesse sentido, na mesma linha teórica da **Proposta Curricular**, os PCN-LP propunham que o trabalho com a linguagem deveria ser refletido e fosse realizado, sobretudo, em atividades lingüísticas e epilingüísticas que possibilitassem a reflexão dos recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, só então, a partir dessa reflexão, poderia se realizar a atividade metalingüística que “deve ser instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem” (p.28).

Diferentemente dos documentos do primeiro e segundo momentos analisados e da mesma forma que nos documentos do final do terceiro momento, nos PCN-LP, temos uma concepção de linguagem como interação, o que podemos verificar na página 20:

Linguagem, aqui se estende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história.

Sobre a concepção de língua, apontava-se, na página 20, para “um sistema de signos específicos, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade”. Dessa forma, a aprendizagem da língua não se restringia a uma combinação de palavras e expressões, mas voltava-se para a

aprendizagem de seus significados culturais e para o modo como as palavras e expressões representavam a sociedade em que estavam inseridas.

E, especificamente, nas páginas 19 e 27, apresentava-se que o trabalho desejado avançava sobre a concepção de linguagem como interação para o domínio da linguagem como atividade discursiva:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidade de plena participação social.

Tomando a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva.

Os PCN-LP, ainda, apontavam, na página 21, que o produto da atividade discursiva era o texto, considerado “uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência”. O documento, no entanto, dava uma dimensão diferente ao estudo do texto, pois introduzia a noção de gênero.

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

- conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;

-
- estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto etc.

Outra importante noção para o ensino de língua materna, que se tornou basilar a partir da instauração dos PCN-LP, foi o grau de letramento dos alunos. Essa noção deve ser ressaltada, pois passou a considerar os diferentes níveis de conhecimento prévio e a colocar como objetivo do ensino fundamental a ampliação da capacidade de interpretar diferentes textos e tomar a palavra para produzir textos eficazes.

A partir do exposto, podemos, ao mesmo tempo, apontar que os PCN-LP reafirmam as propostas da década de oitenta e complementam as propostas da década de setenta e, ainda, servem aos seus objetivos de ampliar a capacidade de reflexão sobre a língua portuguesa e promover uma atualização profissional.

Por fim, no capítulo seguinte, passaremos às conclusões encaminhadas pelas categorias de análise de forma a apresentar a marcha lingüístico-pedagógica de cada momento estudado, bem como apontar as marcas das representações dos professores nos documentos que se tornaram basilares em cada um dos momentos, além de apontar as interferências lingüísticas e políticas que motivaram a elaboração de Recursos Didáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

NOVOS CAMINHOS

Haverá ainda muito a mudar, antes que o ensino de português possa ser o que deve – um processo no qual o professor e os alunos, e os alunos entre si, se enriquecem reciprocamente compartilhando sua experiência vivida de língua. Será preciso querer mudar, e para isso vale a pena que o professor aprenda a olhar para si mesmo com um certo distanciamento para aceitar os erros sem culpa, e a assumir os riscos de uma atitude independente. Provavelmente, essa é a tarefa mais importante em nossos dias. O importante é entender que a grande mudança não virá nem das Universidades nem dos órgãos oficiais do ensino, nem dos projetos dos lingüistas e dos pedagogos. Todas essas instâncias têm uma colaboração a dar, mas se não estou enganado essa colaboração, hoje, só pode servir para limpar o terreno. Mas a mudança virá daqueles que vivem o ensino, não daqueles que especulam sobre ele. De dentro.

Rodolfo Ilari

Como apresentamos no início deste trabalho, no momento de nossa colonização, os mestres se ocupavam da dominação do gentio e da imposição da língua e da cultura lusitana. Na segunda metade do século XX (e, infelizmente, podemos dizer que até hoje), o professor além de se ocupar da reprodução de ideologia aos alunos, passa também a ter seu fazer dominado pela determinação das teorias lingüístico-pedagógicas, apresentadas sob as formas impositivas de Guias, Propostas e Subsídios, que trazem um rol de teorias e atividades a ser aprendidas e executadas.

Diante do exposto, justificamos a escolha do *corpus* analisado nesta pesquisa por sua importância para a compreensão do percurso da disciplina Língua Portuguesa no Estado de São Paulo. Para as análises, baseamo-nos postulados de Koerner (1989, 1995), Koerner & Asher (1996), Swiggers (1990), De Clerq & Swiggers (1991), Altman (1998) e Bastos & Palma (2004, 2006) sobre a Historiografia Lingüística, ainda, na História do Presente, especialmente, nos preceitos apresentados por Le Goff, Chauveau & Tétart e Sininelli (CHAUVEAU & TÉTART, 1999) por acreditarmos que é só pelo conhecimento integral e interpretado do passado que conseguiremos revelar o presente e trilhar caminhos mais sólidos no futuro.

Assim, analisando as fontes primárias de nossa pesquisa e, ainda, valendo-nos de algumas fontes secundárias nas quais fomos buscar a complementação para referendar as teorias e as práticas estabelecidas nos Recursos Didáticos, procuramos conhecer os caminhos que os documentos oficiais tomaram a partir da instauração de novas teorias da linguagem, do advento da Lingüística no Brasil, também verificar quais são as mudanças que essas trouxeram à prática pedagógica de língua materna, ainda, examinar a visão que o governo, elaborador e divulgador dos documentos, tem do professor.

A separação do percurso desta pesquisa em três momentos (1º momento – A necessidade de uma escola mais democrática, 2º momento – Entre teorias e

práticas: ensinando Comunicação em Língua Portuguesa e 3º momento – Educação para todos, o caminho para a mudança) contribuiu para que pudéssemos escrever, descrever e explicar, de maneira mais clara, a história do saber lingüístico, especialmente a história dos documentos voltados para o ensino na Rede Pública Estadual Paulista.

Assim, de maneira específica, nossos objetivos, ao iniciarmos o trabalho, eram:

- Apresentar o contexto político, econômico, social e ideológico da segunda metade do século XX no Brasil, destacando-se o estado de São Paulo, para que se estabeleça o quadro de definição para a interpretação do material selecionado em um contexto histórico-lingüístico;
- Reconstruir os discursos e os procedimentos políticos-lingüísticos relacionando-os à educação e à produção de leis e de recursos didáticos sobre o ensino de Língua Portuguesa;
- Verificar como os discursos do poder, apresentados em prefácios/introduções, caracterizavam o professor;
- Examinar quais são as inovações teóricas que o poder governamental sugere e como direcionam a disciplina Língua Portuguesa no ensino fundamental paulista;
- Relacionar os documentos do *corpus* à LDBEN nº 9.394/96 e aos PCN-LP, buscando convergências e divergências dos documentos direcionadores do ensino no passado com os do presente;
- Contribuir com a determinação de uma metodologia para a Historiografia da Língua Portuguesa e para uma ponte necessária entre as teorias lingüísticas e a língua em situações de ensino.

Quanto aos quatro primeiros objetivos, afirmamos tê-los cumprido, na medida em que apresentamos o contexto político, econômico, social e ideológico da segunda metade do século XX no Brasil, estabelecendo, assim, o quadro de definição político, social, educacional, legal e lingüístico para a interpretação do material

selecionado. Ainda, (re)construímos os discursos e os procedimentos lingüísticos dos materiais de cada um dos três momentos, ou seja, recuperamos histórica e analiticamente sua marcha político-lingüística, observando, principalmente, a estruturação, a orientação metodológica e teorias lingüísticas sugeridas na base dos materiais, além disso, examinamos a representação do professor no discurso do poder governamental enunciador dos documentos.

Com relação à marcha político-lingüística, destacamos que a década de 1960, nosso primeiro momento de análise, tinha como característica a continuidade dos estudos filológicos e dialetológicos. Nesse período, os estudos estruturalistas, aos poucos, conquistaram adeptos, mas foi só após a obrigatoriedade da Lingüística como disciplina nos cursos de Letras que o Estruturalismo e outras correntes lingüísticas começaram a ganhar espaço institucional no país. Esse caminho de renovação dos estudos de língua não conseguiu atingir sua plenitude nessa década, pois, no cenário político, iniciou-se uma ditadura militar. Independentemente de filiação a qualquer uma das correntes lingüísticas, nesse momento, a língua era considerada uma representação do pensamento.

Nessa década, o professor era representado, inclusive no artigo 117 da LDBEN/61, como um indivíduo sem formação profissional, também como alguém que precisava constantemente de auxílio para a preparação de suas aulas. Isso ficava bastante evidente na ênfase dada ao livro didático, podemos afirmar que a indicação expressa de que eram autorizados pelo Ministério da Educação e Saúde corroborava para essa imagem. Esse destaque também pode ser ratificado pela preocupação em registrar nesses materiais sugestões para o fazer docente. Afinal, se o governo não recomendava caminhos para o trabalho docente, as editoras e os autores de livros didáticos precisavam fazê-lo para conseguir mais adeptos para suas publicações.

Em vista do que expusemos acima e de acordo com o clima de opinião do período, podemos certificar que a grande característica do período era a

necessidade de democratizar a escola, mas essa democratização estava voltada para o acesso das várias classes sociais ao saber, de forma que privilegiava a construção de prédios e o nível micro de sala de aula e não sua organização curricular. Podemos considerar que por essa razão não havia a preocupação em elaborar materiais federais ou estaduais voltados ao fazer docente e o ensino pautava-se exclusivamente pelos livros didáticos.

É certo que a escola devia se democratizar, mas é certo também que essa atitude deveria envolver o professor de língua. Ele precisava livrar-se dos estereótipos impostos em função da colonização e dos anos em que não havia profissionalização do magistério (ser professor era exercer um sacerdócio, ser professor era complementar a renda de outra atividade profissional) e firmar-se como profissional que deve ser valorizado por sua formação e competência.

No segundo momento de nossa análise, a década de 1970, após a promulgação da LDBEN/71 e a obrigatoriedade do ensino no 1º grau, a escola passou a ser mais democrática, mas precisou se adequar ao novo público que recebia, de forma que também necessitou criar condições metodológicas para que o professor pudesse ensinar e o aluno pudesse aprender. A preocupação deixou de ser o nível micro de sala de aula para se voltar para o macro da sociedade. A escola precisava ser mais eficaz para a diminuição das diferenças sociais no país. Para tanto, em São Paulo, foram elaborados os **Guias Curriculares Propostos para as Matérias no Núcleo Comum do Ensino do 1º grau**.

Na década de 1970, já com a inclusão da disciplina Lingüística nos currículos dos cursos de Letras, temos uma alteração da concepção de língua. Em função dessa nova sociedade desejada e do clima de opinião que estava voltado para as recentes conquistas tecnológicas, a língua passava a ser considerada como um instrumento de comunicação e, com base na Psicologia Cognitivista, postulava-se que o contexto social influenciava o desenvolvimento e a formação da criança. Assim valorizavam-se as vivências escolares em detrimento dos saberes

escolares, enfatizavam-se a comunicação, o diálogo, os trabalhos em grupos e cooperativos, também a linguagem passava a ser valorizada, pois ela possuía o papel de amplificar as competências cognitivas.

Como já afirmamos, um dos objetivos da lei e do Guia era possibilitar a correção das diferenças sócio-econômica-educacionais nas várias regiões do país, não por outra razão, ampliou-se, no país, o estudo da Norma Urbana Culta. Afinal, nessa nova sociedade, seria necessário conhecer e registrar as diferenças lingüísticas no país.

Da mesma forma que a língua era entendida, no Guia, como um instrumento de comunicação, ela também era apresentada como inseparável do pensamento. Considerava-se que, enquanto se aprende a língua e sua estrutura, se desenvolvem esquemas mentais. Vemos, nesses postulados, a coexistência de duas concepções de língua: representação do pensamento e instrumento de comunicação.

Cumpre-nos salientar que a gramática também passava a ser compreendida de uma maneira diferente. Nesse momento, entendia-se a gramática como explicitação dos conhecimentos que o falante-nativo tem a respeito do funcionamento da sua língua. Assim, a Gramática Gerativo-Transformacional e os postulados de Chomsky começavam a aparecer no cenário lingüístico-educacional brasileiro.

Evidencia-se que o professor, diante de dois conceitos diferentes de língua e diante de um novo postulado sobre a gramática, ainda, considerando-se que ele estava distante das pesquisas lingüísticas, ficaria confuso sobre a compreensão das teorias que passavam a embasar o ensino de língua portuguesa. Para dirimir essas confusões, vários cursos e materiais complementares foram oferecidos ao professor.

Nesses materiais, infelizmente, perdurava a idéia de que o professor era um profissional sem a formação necessária para o seu ofício. Além da manutenção dessa imagem, passava a ser freqüente a afirmação de que o docente era o responsável pela situação de fracasso do ensino, pois se afirmava que ele resistia às novas teorias e essa postura “entravava” a evolução do ensino na escola de 1º grau. Para que o professor pudesse “colaborar” com a implementação das teorias desejadas, não faltavam frases-estímulo. Ora, uma proposta que privilegiava a comunicação e a oralidade, ou seja, fundamentada na relação professor-aluno não conquistaria o professor para um trabalho diferenciado partindo do pressuposto que ele “entravava” o ensino. Assim, diante de um discurso **autoritário** do Governo Estadual que tomava para si a tarefa de decidir o que ensinar e como ensinar e diante de não reconhecimento do profissional docente, o professor resistia às mudanças nos paradigmas lingüístico-pedagógicos.

De maneira sintética, a década de 1970 pode ser representada pela intervenção na área pedagógica, especialmente, pela reprovação ao ensino tradicional. No caso de língua materna, condenava-se o ensino voltado para os grandes escritores e para a gramática normativa e postulava-se um ensino focalizado na comunicação. Passou-se a valorizar a criatividade, verbal e não-verbal; mas, como resultado, vários professores deixaram de ensinar a língua portuguesa, bastava expressar-se verbalmente. Do ponto de vista crítico, na prática, mudava-se o estudo da metalinguagem gramatical para o estudo da metalinguagem da teoria da comunicação.

Na tentativa de impulsionar o trabalho docente para as novas práticas metodológicas, os vários documentos oficiais sobre o ensino de língua tendiam ora para a explicação das teorias, ora para a aplicação das teorias. Esses materiais, com o objetivo de implementar as leis educacionais, buscavam, entre teorias e práticas, ensinar Comunicação em Língua Portuguesa.

O terceiro momento pode ser caracterizado como o de abertura no plano político e também no plano lingüístico. Se, por um lado, a sociedade podia voltar a ter voz e vez no cenário nacional e nos Recursos Didáticos a língua passava a ser concebida como forma de interação com o outro e expressão de si e do mundo, por outro a LDBEN/71, em vigor e referendada pela lei nº 7.044/82, postulava que a língua deveria ser considerada instrumento de comunicação. Nesse cenário, pela primeira vez, o lingüístico sobrepôs-se ao legal. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação permaneceu a mesma por vinte e cinco anos, até a promulgação da LDBEN/96, mas o ensino de língua materna não poderia manter os mesmos conceitos e procedimentos, era necessário adequar-se às novas teorias e à nova escola.

Da mesma maneira que o governo estadual paulista investia na elaboração de propostas e projetos lingüístico-pedagógicos visando a uma qualidade melhor de ensino, ele também investia na organização escolar por meio de projetos de escolas que fossem “padrão” para as demais, ou projetos para a não retenção de alunos nas primeiras séries do ensino fundamental, ainda, em projetos que buscavam tirar o adolescente das ruas e proporcionar-lhes cursos na esfera escolar. Nesse sentido, a escola passava a valorizar da mesma forma o espaço físico escolar e as metodologias de ensino. Após a publicação da LDBEN/96, as propostas de intervenção deixam de focalizar apenas as áreas físicas, organizacionais e pedagógicas da escola, para também focar a área profissional. Passa-se a valorizar a formação profissional docente, quer ela seja uma formação inicial, quer ela seja uma formação continuada.

Numa visão do conjunto, com relação ao exame das alterações proporcionadas pela lingüística no ensino de língua materna, além das já apontadas, podemos afirmar que a divisão dos três momentos, sugerida para o estudo da segunda metade do século XX e proposta em função da promulgação das três leis selecionadas, também pode ser considerada em relação às concepções de língua que direcionam as teorias e as práticas em língua materna. Verificamos que cada

um dos três momentos possuía uma concepção de língua diferente, assim, em quarenta anos, passamos por três concepções distintas de língua.

Nesse aspecto, é evidente que os documentos destinados à exposição teórica e prática dos conceitos lingüísticos aos professores da rede pública paulista denotam, em cada momento, rupturas com modelos anteriores, pois registram movimentos de mudanças nos paradigmas lingüísticos. Convém reforçar que em mais de vinte séculos, desde os estudos gregos sobre a língua, tínhamos uma concepção de língua como representação do pensamento e, na última metade do século XX, essa concepção foi reformulada mais duas vezes. Primeiro, passou-se a considerar a língua como instrumento de comunicação, depois, passou-se a considerá-la como lugar de interação.

Ainda numa visão do todo nos três momentos, podemos afirmar que a mesma divisão, ainda, pode ser aplicada à publicação de documentos reguladores do ensino de língua, pois a divisão, com exceção do primeiro momento, no qual não havia documentos que embasassem o ensino de Língua Portuguesa, sempre se inicia com a promulgação de uma lei educacional e a publicação de um documento orientador do ensino. Cabe salientar que esse mesmo procedimento se repete no final do século em que temos a promulgação da lei 9.394/96 seguida da publicação dos **Parâmetros Curriculares Nacionais** em 1998.

Retomando nossos objetivos, podemos afirmar que o quinto deles também foi cumprido, pois buscamos a adequação dos documentos estudados em cada um dos três momentos com referência à lei 9.394/96 e aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Dessa análise, podemos ressaltar movimentos de ruptura e continuidade.

Com relação à caracterização do documento e à organização da sua estrutura, podemos afirmar que o procedimento é de continuidade. Temos a promulgação de uma lei para a educação e a publicação de um documento regulador dessa lei, em

todos os três momentos os documentos centrais de cada período são instrucionais, mas além das instruções para a implementação dos postulados legais, trazem breves informações sobre as teorias em que se baseiam.

Em relação à representação do professor apresentada nos prefácios/introduções, observamos, novamente, uniformidade com os documentos de momentos anteriores. Permanece a preocupação com a formação do professor e com a necessidade de capacitá-lo para o exercício de sua profissão. Há, ainda, a manutenção das frases-estímulo para que o professor seja impulsionado a revisão de suas práticas e motivado ao trabalho proposto.

Já não havia mais a acusação de falta de formação inicial ou da responsabilidade do professor pelo fracasso educacional, entretanto, em consonância com mudanças mundiais (em 1999, por exemplo, foi assinada a Declaração de Bolonha com o objetivo de elevar a competitividade internacional do sistema europeu de ensino superior) previa-se um maior investimento na educação continuada, também uma ênfase na capacitação em serviço.

Considerando-se as teorias lingüístico-gramaticais que estavam na base dos Recursos Didáticos, precisamos anotar que os PCN-LP promovem um movimento de continuidade em relação aos documentos formulados em São Paulo na década de 1980, uma vez que entre suas bases estão materiais das Secretarias Estaduais de Educação, principalmente de São Paulo e Minas Gerais. Em síntese, os PCN expressam o movimento de ênfase na interação, no dialogismo, na necessidade de ampliação da capacidade de interpretar diferentes textos e de produzir textos eficazes em diversos gêneros e na construção coletiva de projetos visando à melhoria do ensino.

Refletir, pois, acerca do percurso historiográfico-lingüístico da implementação de Recursos Didáticos no Estado de São Paulo nos direcionou para os problemas de nossa pesquisa: A elaboração/reedição de guias, propostas e subsídios são

resultados da mudança de postura das teorias lingüístico-gramaticais ou das mudanças políticas? Os produtores/autores evidenciam em seu texto que o professor não conhece e não aplica as teorias dos documentos? Quais são as marcas lingüísticas que evidenciam esse desconhecimento? Quais são as marcas lingüísticas do texto do documento que confirmam a **autoridade** do governo?

Com relação à elaboração/reedição de guias, propostas e subsídios podemos afirmar que a sua elaboração é resultado da mudança de postura das teorias lingüístico-gramaticais e da necessidade de estabelecer uma “ponte” entre esses conhecimentos e o professor de ensino fundamental e médio. Era, pois, em razão da necessidade dessa “ponte” que houve a elaboração de outros documentos que servissem para complementar as teorias propostas ou sugerir práticas.

Já a reedição desses materiais, especialmente no terceiro momento, encerra sempre uma motivação política, pois eles passam a servir ao propósito de se adequar à nova escola, ao padrão estabelecido como satisfatório para o ensino de língua materna, é o caso de **Criatividade e Gramática**. A apresentação desse documento foi, totalmente, reformulada em função da necessidade de caracterizá-lo como modelo a ser empregado após a reorganização escolar em São Paulo. Cabe reafirmar que o novo texto da apresentação apontava que o professor-coordenador-pedagógico e o diretor de escola deveriam usar o material para a orientação do professor em COMO FAZER seu ofício.

De uma maneira geral, pelo mapeamento dos recursos didáticos e pelas análises realizadas, o modelo de entendimento da História Lingüística (cf. Koerner, 1989), ou seja, da marcha lingüística nos três momentos, pode ser caracterizado como Modelo Subcorrente, pois a atividade lingüística era apresentada em mais de uma linha de pensamento em cada período.

Ao observarmos as bases lingüísticas dos Recursos Didáticos, percebemos que a década de 1960 representava um conflito entre a Filologia e a inserção da

Lingüística no cenário nacional e entre uma metodologia tradicional e uma nova postura metodológica mais lúdica do livro didático; a década de 1970 resumia a oficialização da ruptura com os modelos tradicionais de ensino e com as teorias basilares do ensino de língua materna e a década de 1980 corroborava para a fixação da inserção das teorias lingüísticas no ensino de língua materna.

Nos anos setenta, evidenciam-se três correntes: uma primeira Estruturalista Européia e Americana, sobretudo, a vertente Americana com distinção para os postulados chomskyanos; uma segunda fundamentada na Teoria da Comunicação, resultado da valorização do modelo político estadunidense, das conquistas espaciais e das inovações tecnológicas. O ensino voltava-se para o estudo da frase e, também, passava a privilegiar as práticas sociais e, nessas, os elementos e as funções da comunicação, pois acreditavam que seu (re)conhecimento bastava para o estabelecimento de uma comunicação eficaz. Havia, ainda, uma terceira corrente que privilegiava o ensino de Gramática Tradicional, mesmo que sob uma “nova roupagem” metodológica. Esse último modelo, embora mostrasse um descompasso em relação às pretensões oficiais, representava mais os anseios docentes.

Na década de 1980, notamos a presença de duas grandes correntes: a primeira ligada à Sociolingüística, marcada pelo estudo das variantes lingüísticas, especialmente, pelo respeito as variantes populares e ao falar do aluno e uma segunda que privilegiava o texto com ênfase nas vertentes pragmáticas e interacionistas. Faz-se necessário assinalar que, mesmo numa perspectiva textual, mantinha-se a ênfase à criatividade apontada pelo modelo Gerativo Transformacional.

Precisamos salientar que essas correntes eram registradas pelos documentos oficiais, elas eram apontadas pelo Governo (estadual e federal), que usava as vozes de especialistas, dos lingüistas, para apresentar o modelo de ensino desejado, mas elas nem sempre chegavam às salas de aula. O fazer real, as

atividades docentes estavam em desacordo aos postulados lingüísticos apresentados nos documentos, ou seja, as aulas mantinham-se com base em modelos tradicionais. Essa, talvez, seja a razão pela qual os produtores/autores dos documentos legais, durante os três momentos analisados, evidenciam em seu texto que o professor não conhecia e não aplicava as teorias lingüístico-pedagógicas. Esse posicionamento sofreu uma pequena alteração com a publicação dos PCN-LP, pois o docente passava a ser caracterizado como parte de um processo mundial orientado para a especialização e para a formação constante. O documento, no entanto, assim como todos os outros analisados, não fazia referência ao descompasso entre as leis e as propostas para o ensino e à realidade de sala de aula.

Em relação às marcas lingüísticas que evidenciam a **autoridade** do governo e o desconhecimento, pelo professor, das teorias lingüísticas, podemos afirmar que mais do que sinais são contestações. Os textos eram sempre impositivos de teorias a serem seguidas ou traziam fórmulas prontas, moldes do trabalho que deveria ser realizado, os próprios nomes dos materiais já nos comprovam seu caráter, ou seja, eram **guias** do trabalho docente, **propostas** curriculares que deveriam ser “subsídio necessário à organicidade do trabalho pedagógico que ocorre nas múltiplas unidades escolares” (s/ p.) ou, ainda, **subsídios**. Denominações que ratificavam a autoridade do governo ao apresentar ao professor um auxílio para sua prática profissional

Nesses novos caminhos que se abrem, ressaltamos que é preciso que o governo, antes da publicação de novos documentos, busque formas de abordar o professor para que ele se sinta promotor de sucesso e não de fracasso. Por sua vez, cumpre ao professor não apenas a tarefa de ensinar, mas também de aprender, aprender constantemente. O professor não pode se dar por formado, nem esperar por capacitações em serviço; ele precisa compreender que o seu processo de capacitação não pode ser interrompido (cf. LDBEN 9394/96 – artigo 61, PCN-

LP/98 e Declaração de Bolonha/99) e, ainda, que só ele pode ser responsável por sua formação.

O professor precisa tomar outra vez em suas mãos o poder sobre o ensino, deixar de apenas cumprir modelos para participar do processo de democratização. É necessário que ele retome sua voz, uma voz dialógica, construída coletivamente e pela interação com alunos e colegas. O professor também deve perceber que a sociedade necessita de profissionais capacitados para cumprir seu papel de mediador entre os alunos e os saberes necessários a uma sociedade moderna.

Por fim, em atenção ao nosso último objetivo, esperamos ter contribuído com a determinação de uma metodologia para a Historiografia da Língua Portuguesa, especificamente para o trabalho historiográfico do presente.

Também é mister apontar que se há “muito a mudar, antes que o ensino de português possa ser o que deve”, como aponta Rodolfo Ilari na epígrafe dessas considerações finais, há muito a ser pesquisado para que o professor de língua materna conheça a história de sua disciplina e, nela, a sua própria história.

BIBLIOGRAFIA

FONTES PRIMÁRIAS

BRASIL, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346>>. Acesso em 7/8/2006.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102368>>. Acesso em 7/8/2006.

_____. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/legislacao/ccivil_03/Leis/L7044.htm>. Acesso em 26/7/2006.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais. **Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau**. São Paulo: SE/CERHUPE, 1974a.

_____. Secretaria da Educação. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais. **Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau**. São Paulo: SE/CERHUPE, 1975a.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios para a implementação do guia curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 5ª e 6ª séries**. São Paulo: SE/CENP, 1977a.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios para a implementação do guia curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 7ª e 8ª séries**. São Paulo: SE/CENP, 1977b.

_____. Secretaria da Educação. Departamento de Recursos Humanos. **Língua Portuguesa – 5ª a 8ª séries – 1º grau**. São Paulo: SE/DRHU, 1977c.

_____. Secretaria da Educação. Departamento de Recursos Humanos. **Língua Portuguesa – 5ª a 8ª séries – 1º grau**. Instrução programada. São Paulo: SE/DRHU, 1978a.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios para a implementação do guia curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 5ª e 8ª séries** – coletânea de textos. São Paulo: SE/CENP, 1980.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Língua Portuguesa I**. – O ensino de Língua Portuguesa São Paulo: SE/CENP, 1985a. (Projeto Ipê).

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Língua Portuguesa II** – Português e ensino de Gramática. São Paulo: SE/CENP, 1985b. (Projeto Ipê).

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Língua Portuguesa III**. – Texto, leitura e redação. São Paulo: SE/CENP, 1985c. (Projeto Ipê).

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta para o ensino de Língua Portuguesa – 1º grau**: anteprojeto. São Paulo: SE/CENP, 1986.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios para a implementação do guia curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau e 2º graus – coletânea de texto – Vol. I.** São Paulo: SE/CENP, 1987a.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios para a implementação do guia curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau e 2º graus – coletânea de texto – Vol. II.** São Paulo: SE/CENP, 1987b.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios para a implementação do guia curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau e 2º graus – coletânea de texto – Vol. III.** São Paulo: SE/CENP, 1987c.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Criatividade e Gramática.** São Paulo: SE/CENP, 1987d.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 1º grau.** São Paulo: SE/CENP, 1988.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Língua Portuguesa.** São Paulo: SE/CENP, 1990. (Projeto Ipê).

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **O texto: da teoria à prática: subsídios à proposta curricular para o ensino de língua portuguesa – 1º grau.** São Paulo: SE/CENP, 1990.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Língua Portuguesa: O currículo e a compreensão da realidade.** São Paulo: SE/CENP, 1991. (Projeto Ipê).

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 1º grau.** 4. ed. São Paulo: SE/CENP, 1992.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Criatividade e Gramática.** 4.ed. São Paulo: SE/CENP, 1996.

SOARES, M. B. **Ensinando comunicação em língua portuguesa no 1º grau: sugestões metodológicas – 5ª a 8ª séries.** Rio de Janeiro. DEF/FENAME/UFMG, 1979.

FONTES SECUNDÁRIAS

ABREU, M. **O Rei e o sujeito – considerações sobre a leitura no Brasil Colonial** Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marciarei.html>>. Acesso em: 21. fev. 2003.

ACHARD, P (et al) **Papel da memória**. Trad e introd. José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

AGUAIO, A. M. **Didática da Escola Nova**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

ALTMAN, C. **A pesquisa Lingüística no Brasil (1968 – 1988)**. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 1998.

ANDRADE, Z. F. G. **A proposta curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para o ensino de Língua Portuguesa no 1º grau: uma avaliação do cotidiano**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 1989.

APARÍCIO, A. S. M. **A renovação do ensino de gramática no primeiro grau no estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1999.

ASCHE, E. **O Curto-Circuito do Saber: o ensino de Língua Portuguesa na rede pública estadual paulista na década de 70**. Dissertação de Mestrado São Paulo: PUC/SP, 1997.

AZEVEDO, F. “O sentido da educação colonial” **A Cultura Brasileira – introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 3. ed. rev. e ampl. Melhoramentos: São Paulo, 1958.

AUROX, S. **A Revolução Tecnológica da Gramatização**. trad. Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Ed. UNICAMP, 1992.

BACELLAR, C. “Uso e mau uso dos arquivos”. PINSKY, C. B. (org.) **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

BASTOS, N. M. O. B. **O papel do professor no ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Selinunte/ IP-PUC/SP, 1996.

BASTOS, N. B. (org.) **Língua Portuguesa – História, Perspectivas, Ensino**. São Paulo: EDUC, 1998.

_____. **Língua Portuguesa – reflexões lusófonas**. São Paulo: EDUC, 2006.

BASTOS, N.M.O.B. (et al.) *Língua Portuguesa através dos séculos (XVI ao XX): Em busca do Método Historiográfico*. Anais do XV Encontro da ANPOLL (Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Lingüística): Niterói, 2000.

_____. *Língua Portuguesa através dos séculos (XVI ao XX): Em busca do Método Historiográfico*. Anais do II EDiP – encontro de Estudos Diacrônicos do Português –2001. Araraquara, 2002.

BASTOS, N. B.; IORIO, P. L.; NOGUEIRA, S. M. “Língua Portuguesa e ensino (séculos XIX e XX): perspectivas historiográficas”. In: HENRIQUES, C. C.; SIMÕES, D. (org.) **Língua Portuguesa: reflexões sobre descrição, pesquisa e ensino**. Rio de Janeiro: Ed. Europa, 2005.

BASTOS, N. B.; PALMA, D. V. (org.) **História Entrelaçada 2: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa na primeira metade do Século XX.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

BATISTA, A. A. G. **O texto escolar: uma história.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

BECHARA. E. **Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?** 7.ed. São Paulo: Ática, 1993.

BELLO, J.L.P. *História da Educação.* Disponível em <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br>> Acesso em 21/02/03

BERTI, T. A. **Reflexões sobre os Temas e Fundamentos Teóricos do Ensino de Língua Materna** – Uma leitura a partir da Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa 1º grau – SE/CENP. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC/SP, 1989.

BRAIT, B e BASTOS, N. **Imagens do Brasil: 500 anos.** São Paulo: EDUC, 2000.

BRANDÃO, H. N. **Introdução à Análise do Discurso.** 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em 7/8/2006

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARDOSO, C.F. e VAINFAS, R. **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia.** Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CASAGRANDE, N.S. **A implantação da Língua Portuguesa no Brasil do século XVI: um percurso historiográfico.** Tese de doutorado. São Paulo: PUC, 2001.

CASAGRANDE, N.S. e BASTOS, N. M. O. B. “Ensino de língua portuguesa e políticas lingüísticas: século XVI e XVII” BASTOS, N. B. **Língua Portuguesa: uma visão em mosaico.** São Paulo: IP – PUC-SP/EDUC, 2002 p. 53-62

CHAUI, M. **Convite à Filosofia.** 13.ed. São Paulo: Ática, 2005.

CHAUVEAU, A.; TÉTART, P. (org.) **Questões para a história do presente.** Trad. Ilka Stern Cohen. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

CUNHA, L.A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil.** 4. ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2001

D’ALESSIO, M. M. **Reflexões sobre o saber histórico.** Entrevistas com Pierre Vilar, Michel Vovelle, Madeleine Rebérioux. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

DE CLERQ, J & SWIGGERS, P **L’Histoire de la linguistique: L’autre Histoire et L’Histoire d’une Histoire. Neue Fragen der Linguistik.** Org. por Felbusch, E., Pogarell, R. e Weiss, C. Tübingen: Verlag, 1991.

DIEHL, A. A. **Cultura Historiográfica**: memória, identidade e representação. Bauru: EDUSC, 2002.

DOSSE, F. **A História em migalhas** – dos *Annales* à nova história. Trad. Dulce Oliveira Amarante dos Santos. Bauru: EDUSC, 2003.

EAGLETON, T. **Ideologia** – uma introdução. Trad. Silvana Vieira, Luís Carlos Borges. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Editora Boitempo, 1977.

EVARISTO, M. C. “A Pragmática em foco: os sujeitos nos estudos da linguagem”
SPARANO, M; IORIO, P.L.D.; LOMBARDI, R.F. (org) **A formação do professor de língua (s)**: interação entre o saber e o fazer. São Paulo: Andross, 2006.

FACCINA, R. L. S. **Políticas Lingüísticas**: normatização do ensino de Língua Portuguesa no século XX. Tese de doutorado. São Paulo: PUC/SP, 2002.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 8. ed. São Paulo: EDUSP: FDE, 2000.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Lingüística textual: uma introdução**. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **As concepções lingüísticas no século XVIII**: a gramática portuguesa. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

_____. “Gramática é a arte..”. Orlandi, E. P.(org.) **História das Idéias Lingüísticas** – construção do saber metalingüístico e constituição da Língua Nacional. Campinas: Pontes, Cáceres: Unemat, 2001.

_____. "Heranças: o ensino secundário no Império" BASTOS, N.M. **Língua Portuguesa: uma visão em mosaico**. São Paulo: IP-PUC-SP/EDUC, 2002.

FERRAZ, H. **A História de São Paulo por suas imagens**. Revista Eletrônica de Ciências, nº 23, jan. 2004. Disponível em <http://www.edec.sc.usp.br/ciencia/artigos/art-23/sampa.html> > Acesso em: 03.jul.2006.

FIGUEIREDO, L.I.B. **Gêneros discursivos/textuais e cidadania um estudo comparativo entre os PCN-LP e os Parâmetros em Ação**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 2005.

FIORIN, J. L. "A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa lingüística universitária". In FÁVERO, L. L.; BASTOS, N. B.; MARQUESI, S. C. (org.) **Língua Portuguesa: pesquisa e ensino**. São Paulo: EDUC/Fapesp, 2007. v.1. p. 93-104.

FONSECA, F. I. & FONSECA, J. **Pragmática Lingüística e Ensino de Português**. Coimbra: Livraria Almedina, 1977.

FREITAS, M. C. (org.) **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

GADOTTI, M. **História das Idéias pedagógicas**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.

GALVÃO, A. M. O.; BATISTA, A. A. G. **A leitura na escola primária brasileira : alguns elementos históricos.** Disponível em:

<http://www.unicamp.br/ielmemória/Ensaios/escola_primaria.htm> Acesso em 28/04/03.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GHIRALDELLI JR, P. **Filosofia e História da Educação Brasileira.** Barueri, SP: Manole, 2001.

GOMES, M. F. **Da implantação de Propostas Curriculares no ensino de Língua Portuguesa no Estado de São Paulo à prática de sala de aula: uma análise de possíveis fatores de descompasso trazidos pela Memória.** Dissertação de Mestrado. Araraquara: UNESP, 2005.

GUÉRIOS, R. F. M. **Português ginásial** – antologia – 1ª e 2ª série ginásiais. 9ª ed. São Paulo: Saraiva, 1962.

GUIMARÃES, E. & ORLANDI, E. P. (org.) **Língua e Cidadania – O Português no Brasil.** Campinas: Pontes, 1996.

HABERT, N. **A década de 70** – apogeu e crise na ditadura militar brasileira. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

ILARI, R. **A Lingüística e o Ensino de Língua Portuguesa.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

IORIO, P.S.L. **A qualquer tempo, de qualquer modo: o saber metalingüístico – verbo.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC/SP, 1997.

JANOTTI, M. L. "O Livro Fontes Históricas como Fonte". In PINSKY, C. B. (org.) **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

JORNAL NACIONAL: *a notícia faz história*/ Memória Globo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

KOERNER, E.F.K. e ASHER, R.E. **Concise History of the Language Sciences – from the sumerians to the cognitivists**. Pergamon (s/d)

KOERNER, E.F.K. "*Practicing Linguistic Historiography*". **Select essays**. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1989.

_____. "Questões que persistem em Historiografia Lingüística"
[Tradução de Cristina Altman do orig. inglês **Persistent Issues in Linguistic Historiography. Professing Linguistic Historiography**. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1995. ANPOLL. *Revista da Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Lingüística* 2, 1996, p. 45-70

KUHN, T. S. **A Estrutura das revoluções sociais**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KRISTEVA, J. **História da Linguagem**. Trad. Maria Margarida Barahona. Lisboa: Edições 70, 1969.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LAMPERT, E. (org). **Pós-modernidade e conhecimento**: educação, sociedade, ambiente e comportamento humano. Porto Alegre: Sulina, 2005.

LAURIA, M.P.P. **Livro didático de Português: entre as concepções de ensino, os trilhos da lei e as sendas do texto.** Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2004.

LE GOFF, J. “Memória” **Enciclopédia Einaudi.** Portugal: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984.

LIMA, C. H, R. **Leitura Integral.** F. Briguiet: Rio de Janeiro, 1965.

LOPES, M.A. (org.) **Grandes nomes da história intelectual.** São Paulo: Contexto, 2003.

LUNA, J.M.F. de. **O Ensino de Português na Escola Nova Alemã de Blumenau: 1889 – 1938.** Por uma Historiografia do Ensino de Línguas. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1999.

MAINGUENEAU, D. **Introdução à Lingüística.** Trad. Luísa Baptista. Lisboa: Gradiva, 1997.

MARCILIO, M. L. **História da Escola em São Paulo e no Brasil.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

MARIANI, B. “A Institucionalização da Língua, História e Cidadania no Brasil do Século XVIII: O Papel das Academias Literárias e a Política do Marquês de Pombal” in Orlandi, E. P.(org.) **História das Idéias Lingüísticas – construção do saber metalingüístico e constituição da Língua Nacional.** Campinas: Pontes, Cáceres: Unemat, 2001.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOURA, G. **História de uma história**: Rumos da historiografia norte-americana no século XX. São Paulo: EDUSP, 1995.

MORAES NETO, G. **Os Segredos dos Presidentes**: *Dossiê Brasília*. São Paulo: Globo, 2005.

MURRAY, S.O. **Theory Groups and the Study of Language in North America**. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1994, p. 1-26

NASCIMENTO, J. V. (org) **A Historiografia Lingüística**: rumos possíveis. São Paulo: Edições Pulsar: Terras do Sonhar, 2005.

NASCIMENTO, J. V. e BASTOS, N. B. "Língua, homem e sociedade: uma viagem através da história da Língua Portuguesa: do século XIII ao XVIII" BASTOS, N. B. (org.) **Discutindo a Prática Docente em Língua Portuguesa**. São Paulo: IP-PUC/SP, 2000.

NEVES, M. H. de M. **A gramática**: história, teoria e análise, ensino. São Paulo: Editora UNESP, 2002

NISKIER, A. **Educação Brasileira – 500 anos de História, 1500-2000**. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

_____. **LDB**: a nova lei da educação: tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma visão crítica. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

OLIVEIRA, M. (org.) **Língua portuguesa em São Paulo: 450 anos**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

ORLANDI, E. P. **A Linguagem e seu funcionamento** – as formas do discurso. 2. ed. rev. aum. Campinas: Pontes, 1987.

_____. **O que é Lingüística**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. **Discurso Fundador** – A formação do país e a construção da Identidade Nacional. 2. ed. Campinas: Pontes, 2001.

PAUL, H. **Princípios Fundamentais da História da Língua**. 2. ed. Trad. Maria Luísa Schemann. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 1966.

PRADO, G.T.V. **Documentos Desemboscados**: conflitos entre o gênero do discurso e a concepção de linguagem nos documentos curriculares de ensino de Língua Portuguesa. Tese de Doutorado, Campinas: UNICAMP, 1999.

PFEIFFER, C. C. “A Língua Nacional no Espaço das Polêmicas do Século XIX/XX” in Orlandi, E. P.(org.) **História das Idéias Lingüísticas** – construção do saber metalingüístico e constituição da Língua Nacional. Campinas: Pontes, Cáceres: Unemat, 2001.

PILAGALLO, O. **O Brasil em sobressalto** – 80 anos de História contados pela Folha. São Paulo: Publifolha, 2002.

PILETTI, C. & PILETTI, N. **História da Educação**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1997.

PINSKY, C. B. (org.) **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

RAMA, L. M. J. S . **Legislação do Ensino**: uma introdução ao seu estudo. São Paulo: EPU, 1987.

REIS, J. C. **As identidades do Brasil**: de Varnhagen a FHC. 6.ed. Rio e Janeiro: Ed. FGV, 2003.

RIBEIRO, M.L.S. **História da Educação Brasileira**. 17. ed. ver.ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.

RODRIGUES, M. **O Brasil da abertura** – de 1974 à Constituinte. São Paulo: Atual, 1990.

ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC, Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ROMÊO, J.R.M.; ROMÊO, C.I.M; JORGE, V.L. *Estudos de Pós-Graduação no Brasil*. UNESCO-IESALC/IES Disponível em <<http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/postgrados/Informe%20-%20Brasil.pdf>.> Acesso em 25/10/2005.

ROULET, E. **Teorias Lingüísticas, Gramaticais e Ensino de línguas**. Trad. Geraldo Cintra. São Paulo: Pioneira, 1978.

SANTOS, W. J. B. **Relação sujeito/ língua para o ensino de Português no Brasil** –um estudo sobre Parâmetros Curriculares e Livros Didáticos. Dissertação de Mestrado – UNICAMP, 2000.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais. **Aperfeiçoamento de pessoal docente: Língua Portuguesa – para uma abordagem mais científica da língua.** São Paulo: SE/CERHUPE, [1974]b. Mimeografado.

_____. Secretaria da Educação. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais. **Aperfeiçoamento de pessoal docente: Língua Portuguesa – plano de curso.** São Paulo: SE/CERHUPE, [1974]c. Mimeografado.

_____. Secretaria da Educação. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais. **Aperfeiçoamento de pessoal docente: Língua Portuguesa – roteiro para estudo do guia curricular da Língua Portuguesa.** São Paulo: SE/CERHUPE, [1974]d. Mimeografado.

_____. Secretaria da Educação. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais. **Sugestões de aplicação prática do guia curricular de Língua Portuguesa: Atividade e exercício.** São Paulo: SE/CERHUPE, [1974]e. Mimeografado.

_____. Secretaria da Educação. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais. **Sugestões de aplicação prática do guia curricular de Língua Portuguesa: Introdução geral – Linguagem Oral – Caderno I** São Paulo: SE/CERHUPE, 1975b. Mimeografado.

_____. Secretaria da Educação. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais. **Sugestões de aplicação prática do guia curricular de Língua Portuguesa: Correspondência som - grafema – Caderno II.** São Paulo: SE/CERHUPE, 1975c. Mimeografado.

_____. Secretaria da Educação. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais. **Sugestões de aplicação prática do guia curricular de Língua Portuguesa: Morfologia e morfossintaxe – caderno III.** São Paulo: SE/CERHUPE, 1975d. Mimeografado.

_____. Secretaria da Educação. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais. **Sugestões de aplicação prática do guia curricular de Língua Portuguesa: Sintaxe – caderno IV** São Paulo: SE/CERHUPE, 1975e. Mimeografado.

_____. Secretaria da Educação. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais. **Sugestões de aplicação prática do guia curricular de Língua Portuguesa: Criatividade – Caderno V** São Paulo: SE/CERHUPE, 1975f. Mimeografado.

_____. Secretaria da Educação. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais. **Sugestões de aplicação prática do guia curricular de Língua Portuguesa: Semântica e Bibliografia – Caderno VI.** São Paulo: SE/CERHUPE, 1975g. Mimeografado.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Ortografia.** São Paulo: SE/CENP, 1975h.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Por um ensino melhor – treinamento de professores do ensino de 1º grau por multimeios** – redação São Paulo: SE/CENP, 1976.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Por um ensino melhor – treinamento de professores do ensino**

de 1º grau por multimeios – comunicação e linguagem. São Paulo: SE/CENP, 1978.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Concordância Verbal** – caderno de atividades do professor. São Paulo: SE/CENP, 1979.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Programa Escrever Certo** – acentuação gráfica – paroxítona – caderno de atividades do professor. São Paulo: SE/CENP, 1979.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Programa Escrever Certo** – a sílaba, acentuação gráfica – oxítonas e proparoxítonas – acentuação gráfica - paroxítona. 2.ed. São Paulo: SE/CENP, 1980.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Concordância Nominal** – caderno de atividades do professor. São Paulo: SE/CENP, 1981.

SILVEIRA, M.A. **A volta da Democracia no Brasil (1984 – 1992)**. São Paulo: Saraiva, 1998.

SOARES, M. B. “Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa” in Bastos, N. B. (org.) **Língua Portuguesa** – História, perspectivas, ensino. São Paulo: EDUC, 1998.

_____. “Português na escola – História de uma disciplina curricular” – *Revista de Educação AEC*. Ano 25, n. 101, out./dez.de 1996.

_____. **Português através de textos.** 5ª série. Belo Horizonte. Bernardo Alves, 1972.

SWIGGERS, P. ***Histoire et historiographie de l'enseignement du français: modèles, objets et analyses.*** *Études de Linguistique Appliquée.* Daniel Coste (ed.) nº 78, 1990a.

_____. *Reflection on (models for) Linguistic Historiography.* In HÜLLEN, W. (ed.). **Understanding the Historiography of Linguistics Problems and Projects.** Münster: Nodus, 1990b. p. 21-34

TEIXEIRA, M. C. S. **Discurso pedagógico, mito e ideologia:** o imaginário de Paulo Freire e de Anísio Teixeira. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

TRAVAGLIA, L. C.; ARAÚJO, M. H. S.; PINTO, M. T. F. A. **Metodologia e prática de ensino da língua portuguesa.** 3.ed. Uberlândia: Edufu, 1995.

VALENTE, A (org.) **Aulas de Português:** perspectivas inovadoras. Petrópolis: Vozes, 1999.

WEEDWOOD, B. **História Concisa da Lingüística.** Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

APÊNDICE

MAPAMEAMENTO DOS RECURSOS DIDÁTICOS PRODUZIDOS NA DÉCADA DE 1970
CARACTERÍSTICAS DOS DOCUMENTOS

TÍTULO	ANO	IDENTIFICAÇÃO DE AUTORES/ORGANIZADORES	FUNÇÃO DO DOCUMENTO PARA A PESQUISA		CARACTERÍSTICA DO DOCUMENTO			
			FONTE PRIMÁRIA	FONTE SECUNDÁRIA	Meta-teórico	Aplicado	Teórico-aplicado	Instrucional
Guias Curriculares Propostos para as matérias do Núcleo Comum do Ensino de 1º grau	1974 1975	Coord. Geral: Delma C. Carceidi Com. e Expressão: Jairo Fernando J. Freitas e Rita de Cássia A. Centola	X					X
Plano de curso de aperfeiçoamento de pessoal docente – Língua Portuguesa	1974	-----		X				X
Para uma abordagem mais científica da Língua – à guisa de introdução ao Guia Curricular de Língua Portuguesa	1974	Ritta de Cássia Centola		X	X			
Roteiro para estudo do Guia Curricular de Língua Portuguesa	1974	-----		X				X
Sugestões de Aplicação Prática do Guia curricular de Língua Portuguesa – atividades e exercícios	1974	Leda Verdiani Tfouni, Maria Estela Pinotti Rodrigues e Ritta de Cássia Centola (contribuição especial)		X		X		
Sugestões para aplicação do Guia Curricular de Língua Portuguesa I – Introdução/ Linguagem oral	1975	Leda Verdiani Tfouni, Maria Estela Pinotti Rodrigues e Ritta de Cássia A. Centola		X		X		
Sugestões para aplicação do Guia Curricular de Língua Portuguesa II – Correspondência som - grafema	1975	Leda Verdiani Tfouni, Maria Estela Pinotti Rodrigues e Ritta de Cássia A. Centola		X		X		
Sugestões para aplicação do Guia Curricular de Língua Portuguesa III – Morfologia e Morfossintaxe	1975	Leda Verdiani Tfouni, Maria Estela Pinotti Rodrigues e Ritta de Cássia A. Centola		X		X		
Sugestões para aplicação do Guia Curricular de Língua Portuguesa IV – Sintaxe	1975	Leda Verdiani Tfouni, Maria Estela Pinotti Rodrigues e Ritta de Cássia A. Centola		X		X		
Sugestões para aplicação do Guia Curricular de Língua Portuguesa V – Criatividade	1975	Leda Verdiani Tfouni, Maria Estela Pinotti Rodrigues e Ritta de Cássia A. Centola		X		X		
Sugestões para aplicação do Guia Curricular de Língua Portuguesa VI – Semântica e Bibliografia	1975	Leda Verdiani Tfouni, Maria Estela Pinotti Rodrigues e Ritta de Cássia A. Centola		X		X		
Por um ensino melhor	1976	Coord. Geral – Gilda de Lima Mód 7: Redação – Maria Lúcia Santaella Braga, Maria Rosa D. Oliveira e Samira Chalhub		X		X		
Língua Portuguesa 5ª a 8ª séries – 1º grau	1977	Autores: Cacilda de Oliveira Camargo, Maria Helena de Moura Neves, Najla Lauand e Sebastião Expedito Ignácio	X		X			
Subsídios para implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 5ª e 6ª séries	1977	Coord. Maria Adélia Ferreira Mauro Linguagem oral- Milton José de Almeida e Suzana Magalhães M.Vieira Linguagem escrita – Maria Lúcia Santaella Braga	X				X	X
Subsídios para implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 7ª e 8ª séries	1977	Coord. Maria Adélia Ferreira Mauro Linguagem oral- Milton José de Almeida e Suzana Magalhães M.Vieira Linguagem escrita – Maria Lúcia Santaella Braga	X				X	X
Língua Portuguesa 5ª a 8ª séries – 1º grau: Instrução programada	1978	Autores: Cacilda de Oliveira Camargo, Maria Helena de Moura Neves, Najla Lauand e Sebastião Expedito Ignácio	X		X			
Ortografia	1979	Coord. Marília de Paiva Verrone Elab. Janete Beauchamp, Kátia Bastos Machado, Maria Lúcia Redher de Andrade, Marília de Paiva Verrone e Regina F. E. Ivamoto		X			X	X
Concordância Verbal	1979	Coord. Marília de Paiva Verrone Elab. Janete Beauchamp, Kátia Bastos Machado, Maria Lúcia Redher de Andrade, Marília de Paiva Verrone e Regina F. E. Ivamoto		X		X		X
Programa Escrever Certo: A sílaba / Acentuação Gráfica – Oxítonas e proparoxítonas / Acentuação Gráfica - Paroxítonas	1979	Coord. Maria Adélia F. Mauro Colab. Janete Gaspari Torres, Jeanere Beauchamp, Kátia Bastos Machado, Marília de Paiva Verrone e Norma Rodrigues		X		X		X
Ensinando Comunicação em Língua Portuguesa no 1º grau – sugestões metodológicas	1979	Magda B. Soares	X					

MAPAMEAMENTO DOS RECURSOS DIDÁTICOS PRODUZIDOS NA DÉCADA DE 1970
BASES LINGÜÍSTICAS

TÍTULO	ANO	IDENTIFICAÇÃO DE AUTORES/ORGANIZADORES	FUNÇÃO DO DOCUMENTO PARA A PESQUISA		BASES LINGÜÍSTICAS					
			Fonte Primária	Fonte Secundária	Filologia Gram. Tradic.	Estrutur. Europeu	Dialetol. Proj. Nurc Socioling.	Gram. Gerat. Transf.	Teor. Comunic.	Ling. Text. Pragmat. An. Disc.
Guias Curriculares Propostos para as matérias do Núcleo Comum do Ensino de 1º grau	1974	Coord. Geral: Delma C. Carcheidi Com. e Expressão: Jairo Fernando J. Freitas e Rita de Cássia A. Centola	X			X	X	X		
Plano de curso de aperfeiçoamento de pessoal docente – Língua Portuguesa	1974	-----		X						
Para uma abordagem mais científica da Língua – à guisa de introdução ao Guia Curricular de Língua Portuguesa	1974	Ritta de Cássia Centola		X				X		
Sugestões de Aplicação Prática do Guia curricular de Língua Portuguesa – atividades e exercícios	1974	Leda Verdiani Tfouni, Maria Estela Pinotti Rodrigues e Ritta de Cássia Centola (contribuição especial)		X				X		
Roteiro para estudo do Guia Curricular de Língua Portuguesa	1974	-----		X						
Sugestões para aplicação do Guia Curricular de Língua Portuguesa I – Introdução/ Linguagem oral	1975	Leda Verdiani Tfouni, Maria Estela Pinotti Rodrigues e Ritta de Cássia A. Centola		X				X		
Sugestões para aplicação do Guia Curricular de Língua Portuguesa II – Correspondência som - grafema	1975	Leda Verdiani Tfouni, Maria Estela Pinotti Rodrigues e Ritta de Cássia A. Centola		X			X	X		
Sugestões para aplicação do Guia Curricular de Língua Portuguesa III – Morfologia e Morfossintaxe	1975	Leda Verdiani Tfouni, Maria Estela Pinotti Rodrigues e Ritta de Cássia A. Centola		X				X		
Sugestões para aplicação do Guia Curricular de Língua Portuguesa IV – Sintaxe	1975	Leda Verdiani Tfouni, Maria Estela Pinotti Rodrigues e Ritta de Cássia A. Centola		X				X		
Sugestões para aplicação do Guia Curricular de Língua Portuguesa V – Criatividade	1975	Leda Verdiani Tfouni, Maria Estela Pinotti Rodrigues e Ritta de Cássia A. Centola		X				X		
Sugestões para aplicação do Guia Curricular de Língua Portuguesa VI – Semântica e Bibliografia	1975	Leda Verdiani Tfouni, Maria Estela Pinotti Rodrigues e Ritta de Cássia A. Centola		X				X		
Por um ensino melhor	1976	Coord. Geral – Gilda de Lima Mód 7: Redação – Maria Lúcia Santaella Braga, Maria Rosa D. Oliveira e Samira Chalhub		X					X	
Língua Portuguesa 5ª a 8ª séries – 1º grau	1977	Autores: Cacilda de Oliveira Camargo, Maria Helena de Moura Neves, Najla Lauand e Sebastião Expedito Ignácio	X						X	
Subsídios para implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 5ª e 6ª séries	1977	Coord. Maria Adélia Ferreira Mauro Linguagem oral- Milton José de Almeida e Suzana Magalhães M.Vieira Linguagem escrita – Maria Lúcia Santaella Braga	X						X	
Subsídios para implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 7ª e 8ª séries	1977	Coord. Maria Adélia Ferreira Mauro Linguagem oral- Milton José de Almeida e Suzana Magalhães M.Vieira Linguagem escrita – Maria Lúcia Santaella Braga	X					X	X	
Língua Portuguesa 5ª a 8ª séries – 1º grau: Instrução programada	1978	Autores: Cacilda de Oliveira Camargo, Maria Helena de Moura Neves, Najla Lauand e Sebastião Expedito Ignácio	X					X	X	
Ortografia	1979	Coord. Marília de Paiva Verrone Elab. Janete Beauchamp, Kátia Bastos Machado, Maria Lúcia Redher de Andrade, Marília de Paiva Verrone e Regina F. E. Ivamoto		X	X					
Concordância Verbal	1979	Coord. Marília de Paiva Verrone Elab. Janete Beauchamp, Kátia Bastos Machado, Maria Lúcia Redher de Andrade, Marília de Paiva Verrone e Regina F. E. Ivamoto		X	X					
Programa Escrever Certo: A sílaba / Acentuação Gráfica – Oxítonas e proparoxítonas / Acentuação Gráfica - Paroxítonas	1979	Coord. Maria Adélia F. Mauro Colab. Janete Gaspari Torres, Jeanere Beauchamp, Kátia Bastos Machado, Marília de Paiva Verrone e Norma Rodrigues		X	X					
Ensinando Comunicação em Língua Portuguesa no 1º grau – sugestões metodológicas	1979	Magda B. Soares	X						X	

**MAPAMEAMENTO DOS RECURSOS DIDÁTICOS PRODUZIDOS NA DÉCADA DE 1980
CARACTERÍSTICAS DOS DOCUMENTOS**

TÍTULO	ANO	IDENTIFICAÇÃO DE AUTORES/ORGANIZADORES	FUNÇÃO DO DOCUMENTO PARA A PESQUISA		CARACTERÍSTICA DO DOCUMENTO			
			Fonte Primária	Fonte Secundária	Meta-teórico	Aplicado	Teórico-aplicado	Instrucional
Subsídios para a implementação do Guia Curricular da Língua Portuguesa para o 1º grau – 5ª a 8ª série – coletânea de textos	1980	Equipe resp. Lydia Bechara e Valeska Perez Sarti	X			X		
Concordância Nominal	1981	Coord. Maria Adélia F. Mauro Elab. Flávia de Barros Carone, Lydia Bechara e Valeska Perez Sarti		X		X		X
Projeto Ipê – Língua Portuguesa I – O ensino de Língua Portuguesa	1985	Org. Equipe Técnica de Comunicação e Expressão Elab. Eglê Pontes Franchi e João Wanderley Geraldi	X			X		
Projeto Ipê – Língua Portuguesa I – Português e ensino de gramática	1985	Org. Equipe Técnica de Comunicação e Expressão Elab. Rodolfo Ilari e Sírio Possenti	X			x		
Projeto Ipê – Língua Portuguesa III – Texto, leitura e redação	1985	Org. Equipe Técnica de Comunicação e Expressão Elab. Eni Pulcinelli Orlandi e Eduardo Guimarães	X			X		
Projeto Ipê – atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em educação por multimeios	1990 (2ª ed)	Org. Equipe Técnica de Comunicação e Expressão Elab. Eglê Pontes Franchi, João Wanderley Geraldi, Rodolfo Ilari e Sírio Possenti, Eni Pulcinelli Orlandi e Eduardo Guimarães	X			X		
Projeto Ipê- Língua Portuguesa – o currículo e a compreensão da realidade	1991	Org. Harry Vieira Lopes, Maria Aleida Trindade, Maria Silvia Olivi Louzada, Silvia Bruni e Zuleika de Felice Murrie	X			X		
Proposta para o ensino de Língua Portuguesa – 1º grau (ante-projeto)	1986	Organ. Equipe de Língua Portuguesa	X				X	
Proposta para o ensino de Língua Portuguesa – 1º grau (jornal)	1988	Organ. Equipe de Língua Portuguesa	X				X	
Proposta para o ensino de Língua Portuguesa – 1º grau (4ª edição)	1992	Organ. Equipe de Língua Portuguesa	X				X	
Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus – coletânea de textos – volume I	1987	Organ. Equipe de Língua Portuguesa Elab. Carlos Vogt, Brian F. Head, Roberto G. Camacho, Ataliba de Castilho, Maurizio Gnerre, Cláudia T. G. Lemos, Rosa Helena B. Martinez, Yara F. Vieira	X		X			
Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus – coletânea de textos – volume II	1987	Organ. Equipe de Língua Portuguesa Elab. Carlos Vogt, Ataliba de Castilho, Rodolfo Ilari, Mário A. Perini	X		X			
Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus – coletânea de textos – volume III	1987	Organ. Equipe de Língua Portuguesa Elab. Marcelo Dascal, Yara F. Vieira, Berta Waldman, Jesus A. Durigan, Walter Benjamin, Willi Bolle, Antonio Cândido, Adélia B. de Menezes Bolle	X		X			
Criatividade e Gramática	1987//88 (reimpr.)	Carlos Franchi	X		X			
Criatividade e Gramática	1996 4ª reimpr	Carlos Franchi	X		X			
O texto: da teoria à prática: subsídios à proposta curricular para o ensino de língua portuguesa	1990	Elab. Harry Vieira Lopes, Maria Aleida Trindade, Maria Silvia O. Louzada, Norma S. Goldstein, Regina Maria Ferraz El. Ivamoto, Silvia Bruni, Terezinha L. Vasconcelos, Zuleika de Felice Murrie	X			X		

**MAPAMEAMENTO DOS RECURSOS DIDÁTICOS PRODUZIDOS NA DÉCADA DE 1980
BASES LINGÜÍSTICAS**

TÍTULO	ANO	IDENTIFICAÇÃO DE AUTORES/ORGANIZADORES	FUNÇÃO DO DOCUMENTO PARA A PESQUISA		BASES LINGÜÍSTICAS					
			Fonte Primária	Fonte Secundária	Filologia Gram. Tradic.	Estrutur. Europeu	Dialetol. Proj. Nunc Socioling.	Gram. Gerat. Transf.	Teor. Comunic.	Ling. Text. Pragmát. An. Disc.
Subsídios para a implementação do Guia Curricular da Língua Portuguesa para o 1º grau – 5ª a 8ª série – coletânea de textos	1980	Equipe resp. Lydia Bechara e Valeska Perez Sarti	X						X	
Concordância Nominal	1981	Coord. Maria Adélia F. Mauro Elab. Flávia de Barros Carone, Lydia Bechara e Valeska Perez Sarti		X	X					
Projeto Ipê – Língua Portuguesa I – O ensino de Língua Portuguesa	1985	Org. Equipe Técnica de Comunicação e Expressão Elab. Eglê Pontes Franchi e João Wanderley Geraldi	X					X		X
Projeto Ipê – Língua Portuguesa I – Português e ensino de gramática	1985	Org. Equipe Técnica de Comunicação e Expressão Elab. Rodolfo Ilari e Sírio Possenti	X					X		
Projeto Ipê – Língua Portuguesa III – Texto, leitura e redação	1985	Org. Equipe Técnica de Comunicação e Expressão Elab. Eni Pulcinelli Orlandi e Eduardo Guimarães	X							X
Projeto Ipê – atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em educação por multimeios	1990 (2ª ed)	Org. Equipe Técnica de Comunicação e Expressão Elab. Eglê Pontes Franchi, João Wanderley Geraldi, Rodolfo Ilari e Sírio Possenti, Eni Pulcinelli Orlandi e Eduardo Guimarães	X					X		X
Projeto Ipê- Língua Portuguesa – o currículo e a compreensão da realidade	1991	Org. Harry Vieira Lopes, Maria Aleida Trindade, Maria Sílvia Olivi Louzada, Sílvia Bruni e Zuleika de Felice Murrie	X					X		X
Proposta para o ensino de Língua Portuguesa – 1º grau (ante-projeto)	1986	Organ. Equipe de Língua Portuguesa	X					X		X
Proposta para o ensino de Língua Portuguesa – 1º grau (jornal)	1988	Organ. Equipe de Língua Portuguesa	X					X		X
Proposta para o ensino de Língua Portuguesa – 1º grau (4ª edição)	1992	Organ. Equipe de Língua Portuguesa	X					x		X
Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus – coletânea de textos – volume I	1987	Elab. Carlos Vogt, Brian F. Head, Roberto G. Camacho, Ataliba de Castilho, Maurizio Gnerre, Cláudia T. G. Lemos, Rosa Helena B. Martinez, Yara F. Vieira	X					X	X	X
Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus – coletânea de textos – volume II	1987	Elab. Carlos Vogt, Ataliba de Castilho, Rodolfo Ilari, Mário A. Perini	X		X				X	X
Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus – coletânea de textos – volume III ¹⁸	1987	Elab. Marcelo Dascal, Yara F. Vieira, Berta Waldman, Jesus A. Durigan, Walter Benjamin, Willi Bolle, Antonio Cândido, Adélia B. de Menezes Bolle	X						X	X
Criatividade e Gramática	1987/88 reimpr	Carlos Franchi	X						X	X
Criatividade e Gramática	1996 4ªreimpr	Carlos Franchi	X						X	X
O texto: da teoria à prática: subsídios à proposta curricular para o ensino de língua portuguesa	1990	Elab. Harry Vieira Lopes, Maria Aleida Trindade, Maria Sílvia O. Louzada, Norma S. Goldstein, Regina Maria Ferraz El. Ivamoto, Sílvia Bruni, Terezinha L. Vasconcelos, Zuleika de Felice Murrie	X							X

¹⁸ O volume III de **Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus** – coletânea de textos traz como bases teóricas a História Literária e a Ciência Literária, além de uma antologia de textos diversos.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)