

Graziela Lucci de Angelo

REVISITANDO O ENSINO TRADICIONAL DE LÍNGUA PORTUGUESA

Tese apresentada ao curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Lingüística Aplicada na área de Ensino-Aprendizagem de Língua materna.

Orientadora: Prof^ª Dr^a Raquel Salek Fiad

**UNICAMP
Instituto de Estudos da Linguagem
2005**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

An43r

Angelo, Graziela Lucci de.

Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa / Graziela Lucci de Angelo. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Orientadora : Prof^a Dr^a Raquel Salek Fiad

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Língua materna - Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa – Análise do discurso. 3. Língua e educação. I. Fiad, Raquel Salek. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Título em inglês: Revisiting the traditional teaching of the Portuguese language.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Mother language – Study and teaching; Portuguese language – Discourse analysis; Language and education.

Área de concentração: Ensino/Aprendizagem de língua materna.

Titulação: Doutorado.

Banca examinadora: Profa. Dra. Magda Becker Soares, Prof. Dr. Rodolfo Ilari, Profa. Dra. Lílian Lopes Martin Silva e Profa. Dra. Ludmila Thomé de Andrade.

Data da defesa: 13/12/2005.

Aos meus pais,

Waldomiro De Angelo (in memoriam) e
Therezinha Odette Lucci De Angelo;

ao meu marido,

João Carlos Gilli Martins;

e aos meus filhos,

Lígia De Angelo Gilli Martins e
Bruno De Angelo Gilli Martins,

sempre presentes...

Agradecimentos

À Raquel, orientadora e amiga, pelo incentivo dado, pela disponibilidade e pelas contribuições sempre pertinentes dadas a este trabalho.

Às professoras-colaboradoras Zilda Kaplan Rubinsky, Zenaide Carmona Pinto, Joaquina (Quinita) Elisa Ribeiro Sampaio de Melo Serrano, Ilka Brunhilde Laurito, Ana Maria Assis Rodrigues, Ana Helena Cizotto Belline e Maria José Teodora Carreira Rey, pela confiança em mim depositada e pela valiosa contribuição dada a este trabalho. Sem as suas palavras este trabalho não poderia acontecer...

Ao grupo de amigos e colegas: Gilda Lúcia Delgado de Souza, Paulo Roberto Almeida, Ana Lúcia Almeida, Rosana Koerner, Carmi Ferraz, Márcia Melo, Sandoval Nonato Gomes, Émerson de Pietri, pelas opiniões e contribuições dadas e pelo carinho sempre presente.

Aos professores Sírio Possenti e Lílían Lopes Silva pela orientação dada nos trabalhos de qualificação; à Prof^a Ludmila Thomé de Andrade e ao Prof. Rodolfo Ilari, pelas críticas e valiosas sugestões dadas durante o exame de qualificação da tese.

Aos colegas, professores e servidor técnico-administrativo, do Departamento de Letras Clássicas e Lingüística da Universidade Federal de Santa Maria, pelo companheirismo, apoio e incentivo sempre dados, sem os quais não poderia estar realizando meus estudos.

Ao Gilli, pelo incentivo dado para que realizasse o doutorado, pelos conhecimentos que trocamos e pela imensa força dada nas tarefas domésticas inadiáveis, para que pudesse concluir mais essa etapa.

Ao Gustavo De Angelo Andrade, pelo ajuda prestada na parte técnica computacional.

A toda minha família e meus amigos, pelo carinho e apoio constantes.

À CAPES-PICDT, pelo incentivo financeiro.

Prof^ª Dr^a Raquel Salek Fiad

Prof^ª Dr^a Magda Becker Soares

Prof. Dr. Rodolfo Ilari

Prof^ª Dr^a Lílian Lopes Martin Silva

Prof^ª Dr^a Ludmila Thomé de Andrade

Prof. Dr. Émerson de Pietri

Prof^ª Dr^a Maria Laura T. Mayrink-Sabinson

Prof^ª Dr^a Ana Lúcia Horta Nogueira

Campinas, 13 de dezembro de 2005.

Resumo

Nos anos 1970 e 1980 foram publicados textos escritos por lingüistas e documentos oficiais voltados ao ensino de língua materna que apresentavam críticas ao ensino então existente e propunham um novo direcionamento a ele. A imagem de ensino tradicional de Língua Portuguesa construída nesses textos é a de um todo homogêneo, um ensino que se repetiu sem alterações. Essa imagem foi se transformando, ao longo das últimas décadas, em um conhecimento definitivo e tem possibilitado escrever a história desse ensino. O objetivo deste trabalho é investigar que outros sentidos podem estar vinculados ao ensino tradicional de Língua Portuguesa, além da imagem construída pelo saber acadêmico. Para recuperar essa imagem foram analisados seis textos de lingüistas, dois documentos oficiais voltados ao ensino de língua materna publicados nos anos 70 e 80. Para subsidiar a discussão, foram analisadas sete entrevistas realizadas com professoras de Língua Portuguesa, hoje aposentadas, que trabalharam na cidade de Campinas (SP), para compor uma imagem do ensino tradicional a partir de uma outra posição enunciativa. A abordagem adotada neste trabalho, sempre à procura dos pormenores, das singularidades, evidenciou que o ensino tradicional não pode ser compreendido como um lugar estável nem único. Sob a sua denominação geral se escondem etapas que se sucedem, cada uma delas trazendo pequenas alterações em relação à etapa anterior, que são acréscimos, ajustes para se adequar às exigências vividas em cada período. Longe de invalidar ou afastar a imagem científica hoje consagrada sobre esse ensino, este trabalho pretendeu chegar a um outro entendimento sobre o ensino tradicional.

Abstract

In the 70's and 80's texts written by linguists and official documents related to the teaching of Portuguese as a mother language have been published with some criticisms to the way teaching was held and proposing a new direction. The image of the traditional methodology of teaching presented in those texts is one that privileges homogeneity, a teaching process that has been repeated without modifications. In the last decades, this image has been transformed making possible to write the history of this teaching. The objective proposed in this thesis is to investigate which other meanings may be linked to the traditional Portuguese language teaching, beyond the one constructed by academic knowledge. To recover that image, the analysis covered six texts written by linguists and two official documents published in the 70's and 80's. To support the discussion, seven interviews with Portuguese language teachers, now retired, that worked in Campinas (SP) were analyzed in order to understand teaching from another enunciatory point of view. The approach of this work made possible to highlight the unusual and singular, understanding the traditional methodology not as a stable nor unique point of view. Under this general terminology different stages are hidden each one bringing into light few modifications which are considered adjustments to the requirements of each period. The point presented here is not to invalidate nor to ignore the scientific knowledge that supports this teaching but to arrive at another understanding about the traditional way of teaching.

Índice

Introdução		01
Capítulo 1	Os referenciais teórico-metodológicos	19
	O referencial teórico	19
	O referencial metodológico	21
	Algumas convergências	23
	O diálogo com outros textos acadêmicos	25
	Metodologia de trabalho	41
	Refletindo sobre a natureza da fonte oral	55
Capítulo 2	A imagem construída pelos lingüistas e documentos oficiais	61
	O que dizem alguns textos de lingüistas	62
	Conhecendo o dizer de mais alguns lingüistas	88
	O que dizem alguns documentos oficiais	110
Capítulo 3	A imagem construída pelas professoras - Parte I	137
Capítulo 4	A imagem construída pelas professoras – Parte II	189
Capítulo 5	Considerações finais	237
Bibliografia		253
Anexo		259

“O ensino da língua portuguesa a falantes de português, como se pratica normalmente nas escolas primária e secundária, se ressentido de várias deficiências, a principal das quais é sem dúvida o seu baixo rendimento médio. As causas dessas deficiências são sobretudo de natureza pedagógica, mas toda pedagogia lingüística depende, para ser acertada, do conhecimento seguro de duas ordens de fatos referentes à língua: as características estruturais e as características sócio-lingüísticas. Estas últimas são, no caso do ensino da língua materna, muito mais importantes que as primeiras e é certamente à falta de seu conhecimento adequado, ou pelo menos à sua desconsideração, que se deve atribuir grande parte das deficiências do ensino de português nas escolas primárias e secundária.” (Rodrigues, 1966: 9).

Introdução

“Saber como os discursos funcionam é colocar-se na encruzilhada de um duplo jogo da memória: o da memória institucional que estabiliza, cristaliza, e, ao mesmo tempo, o da memória constituída pelo esquecimento que torna possível o diferente, a ruptura, o outro.”
(Orlandi, 2001:10)

A partir dos anos 1970, começaram a ser publicados textos, escritos por lingüistas, e também documentos oficiais — provenientes da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo — voltados ao ensino de língua materna, apresentando críticas a esse ensino e propondo-lhe um outro direcionamento, tendo por base os conhecimentos lingüísticos disponíveis àquela época.

Nesse conjunto de publicações, em que o novo se colocava, fazendo oposição ao ensino praticado, era divulgada, pela via acadêmica e oficial, uma imagem do ensino tradicional de Língua Portuguesa, que aos poucos foi se instalando e que se integrava e atendia à proposta da mudança.

Quando tomei conhecimento dessa imagem, através das leituras de textos de lingüistas, nos anos 70, período em que ainda era estudante do curso de graduação, passei a absorvê-la, sem objeções, e por muitos anos a considerei inquestionável.

Com uma experiência docente maior, com um universo de leituras ampliado, essa imagem ultimamente passou a me incomodar. Tem-me preocupado, sobremaneira, estar levando meus alunos do curso de graduação em Letras, futuros professores de língua materna, a terem informações sobre o passado do ensino de Língua Portuguesa a partir de uma só visão, aquela veiculada nos textos dos lingüistas, nos documentos oficiais publicados principalmente nas décadas de 1970 e 1980.

Tenho em mente hoje que a imagem do ensino tradicional de língua materna construída no interior desses textos foi se transformando, ao longo das últimas décadas, em um conhecimento consolidado, mais do que isso, definitivo, um saber sobre o qual parece não mais recair qualquer dúvida. Inquieta-me perceber que tal imagem, que goza de crédito e prestígio, fruto do saber científico que lhe dá sustentação, o lingüístico —, não só aponta

na direção das fragilidades, das limitações do ensino tradicional de Língua Portuguesa, como também deixa escrita a história desse ensino, que passa a ser lida como a história oficial, a história de uma só versão.

Nesse sentido, acreditei que valia a pena investir em conhecer mais a respeito desse ensino e resolvi buscar, em outras fontes, informações adicionais que pudessem subsidiar a discussão dessa imagem e, principalmente, contribuir para que a escrita da história desse ensino pudesse se fazer a mais mãos, produzindo assim mais um texto a compor seu passado, sempre aberto, sempre incompleto.

A idéia de realizar essa investigação foi com o tempo sendo nutrida com algumas questões que foram me chegando e sobre as quais não tinha resposta a dar: que outros sentidos poderiam estar vinculados ao ensino tradicional de Língua Portuguesa além dos já conhecidos? Como se configurou esse ensino ao longo do tempo? Ele se manifestou sempre da mesma forma nas escolas? Ou, sob uma mesma denominação, encontram-se concepções e práticas de ensino variadas que se alteraram com os tempos? Em que medida essa imagem construída condiz com a visão que alguns professores de Língua Portuguesa, hoje aposentados, têm a respeito desse ensino? Ou seja: que representações são feitas sobre o ensino tradicional de Língua Portuguesa pela voz acadêmico-oficial e pela voz de alguns professores dessa disciplina? Como se articulam essas representações?

Movida por esses questionamentos, iniciei o caminho da investigação/interpretação, entendendo com Orlandi (2004) que

“Ler, como temos dito, é saber que o sentido pode ser outro. Mesmo porque entender o funcionamento do texto enquanto objeto simbólico é entender o funcionamento da ideologia, vendo em todo texto a presença de um outro texto necessariamente excluído dele mas que o constitui. Não havendo univocidade entre pensamento/mundo e linguagem, haverá sempre o espaço da interpretação e do equívoco.”(p. 138).

Abraçando essa concepção, considero o trabalho que passo a apresentar como um exercício de interpretação, como mais uma leitura na busca de “outros sentidos” que possam estar associados ao ensino tradicional de língua materna, que possam estar silenciados na imagem construída. Essa leitura que pretendo trazer neste trabalho deve ser

vista, também ela, como provisória, pois se integra num processo inacabado, incompleto, mas sempre possível, que é o trabalho de interpretação.

Sem saudosismo, o presente trabalho se coloca abrindo espaço para que o ensino tradicional de Língua Portuguesa seja revisitado, projetando nele algumas luzes sobre práticas e formas de concebê-lo.

Esclareço que, para a realização deste trabalho, parto da compreensão de que existe, presente em um grande número de textos das áreas da Lingüística e também da Pedagogia, uma imagem, ou até mesmo um conceito associado à expressão *ensino tradicional de língua materna*. Com a experiência pessoal adquirida com a leitura de textos de lingüistas, ao longo de muitos anos, na condição de aluna e professora, pude observar que esse conceito tem circulado socialmente há anos. Não se trata, portanto, de fazer uso de um conceito que tenha sido por mim elaborado. Não é isso o que acontece. Na verdade, retomo um conceito já em circulação, indo a alguns textos de lingüistas e a alguns documentos oficiais (embasados nos conhecimentos lingüísticos da época) dos anos 70 e 80, para caracterizá-lo e ter subsídios para discutir a respeito dele, a partir de um conjunto de dados de fonte oral.

Para a realização deste trabalho, foi preciso proceder a uma delimitação cronológica e espacial.

Concentrei-me num espaço de tempo que vai dos anos 1950 aos anos 1970, sem, entretanto, ter fixado o começo e o fim desse período, ou seja, interessei-me por trabalhar com um período em que normalmente se reconhece ter ocorrido o “ensino tradicional”.

Tomei como foco o ensino da rede pública da cidade de Campinas, interior do Estado de São Paulo, pelo fato de essa cidade ser um pólo educacional de grande importância em âmbito estadual e por ter sido, também, onde sempre realizei meus estudos. Esse recorte tem, certamente, efeitos sobre o trabalho, pois os dados orais obtidos dizem respeito a um contexto específico, ou seja, referem-se a um determinado grupo de professoras que, em quase sua totalidade, são formadas pela única instituição de ensino superior existente naquela época, naquela cidade, a Universidade Católica de Campinas. Nesse sentido, os dados tendem a refletir uma formação docente amparada nos mesmos

mestres, nas mesmas idéias sobre o ensinar língua materna, de uma determinada instituição¹.

A realização deste trabalho muito se vincula ao interesse que tenho em conhecer a história do ensino da Língua Portuguesa, compondo-a não só pelo que dizem os textos acadêmicos, os textos oficiais, mas também pelo que narram algumas pessoas que viveram o dia a dia da sala de aula, no caso, algumas professoras dessa disciplina.

Procurro defender aqui a idéia de que o ensino tradicional de Língua Portuguesa não se esgota na imagem que nos é dada a conhecer sobre ele, ou seja, a de um todo homogêneo, um ensino que se repetiu sem alterações ao longo dos tempos; entendo que essa é apenas uma das imagens possíveis, que, por advir da esfera científica e oficial, tem silenciado a emergência de outros sentidos.

* * *

Tem havido, nas últimas décadas, um grande desenvolvimento de uma das vertentes da História da Educação, denominada *história das disciplinas escolares*. Certamente, por força desse movimento, há hoje no meio acadêmico uma preocupação na reconstrução da história do ensino da Língua Portuguesa, que, até o momento, tem resultado em algumas publicações. O trabalho a que me proponho realizar, de certa forma, se vincula a essa linha de pesquisa.

Fazendo um levantamento sobre textos que pudessem me colocar na direção dessa linha de pesquisa, deparei-me com os de Soares (1997) e Silveira (1991).

No primeiro texto, que é o prefácio do livro *Aula de Português: discurso e saberes escolares*, de Antonio Augusto G. Batista, publicado em 1997, encontrei importantes informações sobre o percurso histórico dos estudos e pesquisas voltados ao ensino da língua portuguesa, desenvolvidos no século XX, no Brasil.

Segundo a autora, até os anos 70, os estudos e pesquisas nessa área foram subsidiários da Didática. Foi a partir dos anos 30, nas Faculdades de Filosofia, que se instalaram e se desenvolveram os estudos e pesquisas sobre o ensino da Língua Portuguesa, na disciplina “Didática do Português”, que era subordinada à cátedra “Didática Geral e

¹ Ressalva deve ser feita a uma das professoras desse grupo que tem sua formação escolar feita na cidade de São Paulo e sua formação superior na Universidade de São Paulo.

Especial”. Na “Didática Especial” estavam incluídas as didáticas de todos os conteúdos dos currículos do ensino elementar e médio. Dessa forma, a produção intelectual sobre o ensino de Português, até os anos 70, guarda as mesmas características da produção da área de conhecimento a que se subordinava, a Didática.

Sobre essa produção, Soares assim diz:

“... de um lado, propostas de natureza normativa, prescritiva, conjunto de normas, recursos e procedimentos que deveriam informar e orientar a prática dos professores; de outro lado, pesquisas, poucas e quase sempre de natureza experimental, que, em geral buscando de empréstimo fundamentos na Psicologia da Aprendizagem, procuram intervir no processo de ensino para verificar como melhor prescrever-lhe as sempre perseguidas e desejadas normas e procedimentos.” (Soares, 1997: VIII).

A autora cita como obras exemplares da produção intelectual sobre o ensino de Português dos anos 60 e 70 os livros: *Manual de explicação de textos*, de Fernando Lázaro Carreter e Cecília de Lara (1962), e *O ensino da literatura*, de Nelly Novaes Coelho (1966), manuais muito usados, que diziam o que fazer e como fazer.

Segundo Soares, já na década de 60 começaram a ocorrer novas situações no panorama sócio-político e educacional brasileiro que, na segunda metade dos anos 70, resultariam numa confluência de fatores que provocariam alterações na produção intelectual sobre o ensino de Português.

Primeiramente, acentua-se nos anos 60 o movimento de democratização do acesso à educação. As camadas populares, que estavam fora dos bancos escolares, passam a ter direito de freqüentar a escola, que estava quase exclusivamente a serviço das camadas privilegiadas da sociedade brasileira. A inadequação da escola ao novo contingente de alunos levou, nos anos 70, à configuração dos fenômenos denominados “crise da escola” e “fracasso escolar”.

Nesse ambiente de “crise”, o ensino de Português não ficou de fora. Nele foram encontrados os principais indicadores da incompetência escolar: o alto nível de repetência na primeira série, demonstrando a incapacidade da escola em ensinar a ler e a escrever; e o péssimo desempenho da expressão escrita dos alunos concluintes do ensino médio, submetidos a provas de redação nos vestibulares.

Segundo Soares, a produção acadêmica sobre o ensino de Português, que se constituía até então de normas e prescrições, perante tal panorama de acentuada crise e fracasso da escola, assume outro caráter: a denúncia. Muitos trabalhos, pesquisas, no final dos anos 70 e início dos 80, voltam-se para a falência do processo de alfabetização, as “deficiências” de expressão oral e escrita de crianças e jovens. Algumas obras são representativas desse momento de denúncia, na produção intelectual, sobre o ensino de Português: *Crise na linguagem: a redação no vestibular*, de Maria Thereza Fraga Rocco (1981); *Leitura em crise na escola: alternativas do professor*, coletânea organizada por Regina Zilberman (1982); *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*, de Lígia Chiappini Leite (1983).

Para a autora, um segundo fenômeno que também influenciou no redirecionamento da produção intelectual sobre o ensino de Português nos anos 70 foi a reforma do ensino superior, promulgada no fim dos anos 60. Uma das alterações dessa reforma, ao eliminar a figura da cátedra, foi dar autonomia à denominada “Didática do Português”, cuja denominação passou a ser “Prática de Ensino de Português”, uma disciplina específica e independente.

De acordo com Soares, se de início tal independência se deu apenas formalmente, posteriormente, com a influência de um terceiro fenômeno, ela se deu de fato. Esse fenômeno foi a chegada dos conhecimentos construídos nas ciências linguísticas ao campo de ensino de Português, situação essa que provocou alterações significativas na produção intelectual nessa área.

Embora a Linguística tenha sido introduzida nos cursos superiores de Letras, no Brasil, nos anos 60, Soares diz que somente nos anos 80 é que os efeitos do ensino e da pesquisa linguística sobre a Língua Portuguesa começam a aparecer no ensino de Português. Afirma que, a partir de então, tal ensino assume referencial próprio e pertinente e ganha, finalmente, estatuto próprio; também afirma que as ciências linguísticas permitem ao ensino de Português, nos anos 80, caminhos de compreensão e explicação para a chamada “crise” e o “fracasso” escolares. Mais do que isso, permitem propostas de solução.

Destaca Soares que, ainda nos anos 70, chegam ao Brasil duas obras traduzidas que tiveram grande impacto junto aos professores de Português e que foram pioneiras em apresentar as ciências linguísticas como referencial pertinente e necessário

para a prática do ensino de língua materna. Uma delas é *Linguística e ensino do Português*, de Émile Genouvrier e Jean Peytard, originalmente publicada em 1970, na França, e que chegou ao Brasil em 1974, traduzida por Rodolfo Ilari. Também no mesmo ano, foi publicada no Brasil a obra de Halliday, McIntosh e Stevens, intitulada *As ciências linguísticas e o ensino de línguas*, editada dez anos antes na Inglaterra.

Acrescenta a autora que uma outra publicação também pioneira na proposta de vinculação das ciências linguísticas ao ensino de Português, totalmente brasileira, foi o número 53/54 da revista *Tempo brasileiro*, publicada em 1978, que apresentou um número especial sobre “Linguística e Ensino do Vernáculo”.

Além dessas publicações, Soares acrescenta que em 1982, houve uma iniciativa também pioneira na vinculação das ciências linguísticas ao ensino de Português: foi o seminário *Aprendizagem da língua materna: uma abordagem interdisciplinar*, promovido pelo INEP, cujos Anais revelam o surgimento de uma nova perspectiva de análise da alfabetização, leitura, redação.

Para a autora, é a partir dos anos 80 que as ciências linguísticas trazem aos estudos e pesquisas sobre o ensino de Português, formas de entender e explicar a sua crise e o seu fracasso, e propostas de solução. Aponta que muitos são os livros publicados a partir de então, todos representativos daquele momento que a reflexão se dá à luz das ciências linguísticas e a proposta de alternativas metodológicas se baseia nessa reflexão.

Dessa produção crescente, Soares faz, segundo ela mesma afirma, uma citação um pouco aleatória, de algumas obras: *O texto na sala de aula*, coletânea organizada por João Wanderley Geraldi, publicada em 1984; *A linguística e o ensino da Língua Portuguesa*, de Rodolfo Ilari, publicada em 1985; *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato, de 1986; *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, de Magda Soares, de 1986; *Linguística aplicada ao ensino de Português*, organizada por Elvo Clemente, de 1987; *Questões de linguagem*, organizada por Maria Helena Martins, de 1991; *Portos de passagem*, de João Wanderley Geraldi, de 1991; *Linguagem e ensino*, também de Geraldi, de 1996.

Segundo a autora, o quadro referencial, na última década, para a área de conhecimento “Ensino do Português” tem sido calcado, sobretudo, nas ciências linguísticas. Adverte que, embora tenham sido muitos e inegáveis os ganhos obtidos por ter sido

instituído esse referencial como base, corre-se o risco, com ele, de ver o ensino de Português apenas como um processo de transmissão ou construção de um conhecimento lingüístico. Nesse sentido, aponta o trabalho de Batista (1997) como contribuição nova e original, pois altera o rumo das pesquisas sobre o ensino de Português, argumentando que

“...o autor encontra muito mais que as ciências lingüísticas, para compreender e explicar a aula de Português, porque verifica que a aula é construída não apenas em função de seu objeto – a linguagem, mas também em função das condições e constrações históricas, sociais, institucionais que a ela se impõem.” (p. XIII).

No texto de Silveira (1991), encontrei dados complementares que subsidiam a composição da história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, mais precisamente informações voltadas à década de 80. Enquanto Soares percorre, de forma breve um trajeto de várias décadas, Silveira, em seu artigo “Leitura e produção textual: novas idéias numa velha escola”, detém-se na década de 80, período em que

“...o ensino de língua materna no Brasil foi sacudido por idéias oriundas principalmente das instituições universitárias e veiculadas em alguns livros básicos e inumeráveis cursos de treinamento para professores.” (Silveira, 1991:39).

O período destacado por Silveira é justamente aquele a que Soares alude como sendo a época em que conhecimentos lingüísticos chegam ao campo do ensino do Português, provocando alterações significativas na produção intelectual dessa área.

Segundo Silveira, o ensino de língua materna no Brasil foi abalado por idéias provenientes principalmente das universidades que trouxeram muitas interrogações nas concepções já bem sedimentadas sobre objetivos e métodos de ensino. Para a autora, é possível identificar duas razões que, juntas, parece terem sido, segundo ela, as mais determinantes para o aparecimento de novas concepções no ensino de língua materna.

Uma delas, mais teórica, é fruto das modificações ocorridas no interior dos próprios estudos lingüísticos, com a emergência de áreas como Análise do Discurso, Pragmática, Teorias da Enunciação, e também com o impacto de estudos sobre o hábito e o processo de leitura.

Uma outra razão citada que contribuiu para a eclosão das novas idéias, foi a chamada “crise do ensino brasileiro”, caracterizada, segundo a autora, claramente por Soares (1986). Silveira coloca que a confluência de tais fatores abre caminho para que sejam propostas uma reconceptualização dos objetivos, dos pressupostos teóricos subjacentes e estratégias de ação docente no ensino de língua materna. Nesse período, são rediscutidas questões da correção lingüística, das práticas de leitura escolar, das práticas de produção textual e também a problemática da gramática escolar.

Acrescenta Silveira que nessa década aconteceram encontros entre a comunidade de professores universitários e a de professores de Português do ensino fundamental e médio, principalmente, os da rede pública. Eram cursos de treinamento - com patrocínio de órgãos públicos ou particulares, ou até mesmo sem patrocínio - “sobre temas teóricos cuja ‘transposição’ ficava a cargo dos professores em exercício que lá iam ‘aprender as novidades’” (Silveira, 1991:39). Da série de idéias que passaram a influenciar o ensino de língua materna de forma a renová-lo a partir dos anos 80, Silveira detém-se nos enfoques relativos à produção textual e leitura.

Com relação à produção textual, diz a autora que o binômio redação/criatividade, em voga na época, não tinha conseguido solucionar o baixo desempenho da escrita dos alunos. As dificuldades dos alunos de primeiro e segundo graus ficaram ainda mais evidente quando, a partir dos fins dos anos 70, a redação é reintroduzida nos vestibulares.

Muitos pesquisadores se debruçaram sobre conjuntos dessas redações, trazendo contribuições valiosas para repensar a produção textual, como é o caso de Pécora (1983) que, em seu livro *Problemas de redação*, aponta o divórcio entre a interlocução, que está na origem do processo legítimo da escrita, e as condições artificiais de produção da escrita escolar.

Um ano após a publicação desse livro é publicado *O texto na sala de aula*, organizado por João Wanderley Geraldi, que, segundo Silveira, viria a se transformar num “breviário” para o professor de Português atualizado dos anos 80. Também nele, a interlocução torna-se o conceito chave para a análise da questão da produção textual escolar. Igualmente ressaltam-se as condições artificiais de produção da redação escolar, a

importância das diferenças entre a língua oral e a língua escrita, a necessidade de redefinir a avaliação da redação do aluno.

Além da forte influência exercida por esses livros, também o artigo de Ilari (1985), “Uma nota sobre redação escolar” favoreceu a reconceptualização da redação, considerando a produção do aluno como texto, com ênfase nos aspectos de coesão, anteriormente não considerados em favor da correção ortográfica e gramatical.

Segundo Silveira, esse conjunto de idéias lançadas veio a constituir o esquema teórico de maior presença em grande número de cursos de treinamento para professores do ensino fundamental e médio e, também, em projetos de reformulação do ensino de língua materna.

Ao mesmo tempo que ocorreram alterações nas concepções vigentes sobre a redação escolar, começaram, segundo a autora, a ser questionados os princípios pedagógicos referentes à leitura e substituídos por novo paradigma. Para a autora, a tradução do livro de Bamberger, *Como incentivar o hábito de leitura*, de 1977, talvez seja o precursor das idéias que são propostas, na década de 80, no processo da reconceptualização da leitura.

Nesse processo, defende-se a primazia da concepção da leitura como hábito, atividade que, mesmo na escola, não deve se restringir à leitura clássica escolar — a dos bons autores — nem ser objeto de avaliação escrita padronizada — como é o caso das famosas fichas de leitura—, e deve ser dirigida para a formação do leitor.

Silveira acrescenta que, a partir dessas idéias, começa a se despontar um movimento teórico ligado à produção universitária das áreas de Letras e Pedagogia. Em 1982, o primeiro Congresso Brasileiro de Leitura (COLE) realiza-se na Unicamp, constituindo-se, a partir de então, no grande evento de âmbito nacional que, a cada dois anos, possibilita discutir questões teóricas, apresentar experiências e, eventualmente, questionar o papel institucional sobre questões de leitura no Brasil. Também em 1982, no mesmo evento, funda-se a Associação de Leitura do Brasil, que passa a publicar semestralmente, a revista *Leitura: Teoria e Prática*.

Nesse processo de reconceptualização da leitura escolar no Brasil, muitos livros foram publicados na década de 80 por professores pesquisadores das instituições universitárias, como *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*, coletânea

organizada por Regina Zilberman, publicada em 1982. Para Silveira, tal livro apresentou alguns trabalhos inovadores, como o de Marisa Lajolo, “O texto não é pretexto”, em que a autora além de analisar qual tem sido o uso do texto em sala de aula na escola brasileira, destaca a necessidade de o professor ser ele também, um leitor, e mais, um bom leitor.

Mais uma vez, Silveira aponta o livro *O texto na sala de aula*, pela forte influência que exerceu na reformulação didática no Brasil, nesse caso, em relação às questões da leitura. Segundo a autora, o ideário do professor “atualizado”, sintonizado com as novas idéias sobre leitura no ensino de língua materna, nos anos 80, previa a importância do prazer como ponto básico para a recuperação da leitura na escola, a variedade de materiais para leitura em sala de aula, a busca de uma socialização das leituras feitas, condenando a avaliação tradicional e a procura de obras a serem oferecidas aos alunos para fugir do estereótipo do livro infantil, até então muito marcado por determinados temas e por uma visão moralista e “educativa”.

Os textos de Soares e de Silveira destacam a forte influência que a área do ensino de Português recebeu dos estudos lingüísticos a partir dos anos 80, influência essa que permitiu não só caminhos para compreender e explicar a crise e o fracasso escolares como também formular propostas que pudessem alterar o quadro do ensino de Português no Brasil.

Também a leitura do artigo de Geraldi, Silva & Fiad (1996) permite verificar que foi grande a influência das idéias lingüísticas sobre a elaboração de documentos oficiais voltados ao ensino de Língua Portuguesa, como Planos, Programas ou Propostas Curriculares na década de 80. Esses autores, após terem examinado catorze propostas curriculares de Língua Portuguesa, de vários estados brasileiros, escritos na década de 80 e início dos anos 90, assim se pronunciam:

“A leitura dos documentos, que nos parecem representativos de uma época, revela a presença constante de quatro aportes da Lingüística para o ensino da língua materna: a concepção sócio-interacionista ou sócio-histórica de linguagem inspirando as atividades de ensino; a noção de texto, como um produto do trabalho interativo com vínculos às suas condições de produção; a noção de variedade lingüística como própria de qualquer língua, deslocando a noção de certo/errado e definindo-se pelo ensino da chamada língua padrão; e a organização das práticas de sala de aula em torno da leitura, da produção de textos e da análise lingüística.”(Geraldi, Silva & Fiad, 1996: 325).

Certamente o ensino da língua materna, a partir da década de 80, não ficou incólume a todas as propostas de renovação que surgiram, veiculadas pelas várias publicações na área do ensino da Língua Portuguesa, pelas propostas curriculares oficiais, pelas inúmeras reuniões e cursos de treinamento realizados entre professores universitários e professores do ensino fundamental e médio.

Que modificações foram efetivamente levadas a cabo no conjunto de propostas de reconceptualização de objetivos, pressupostos teóricos e procedimentos didáticos para a área de Língua Portuguesa não sabemos até hoje precisar. Há a necessidade de estudos que possam revelar a extensão e o grau de aprofundamento com que foram ou estão ainda sendo acolhidas as propostas de mudança no ensino de língua materna. O que de certo se sabe é que a história do ensino da Língua Portuguesa iniciou uma nova etapa, ainda em construção, a partir dos anos 80.

Nesse processo de renovação, de busca para atingir e se alinhar ao novo paradigma de ensino da língua materna, encontra-se fazendo contraponto, a todo instante, mesmo que como pano de fundo, o ensino tradicional de Português. É pela sua existência, sua prática, seus resultados que pôde e pode ser proposta a inovação, a reforma. A ele, o ensino tradicional de Português, têm sido atribuídos determinados valores sem os quais o novo não pode se constituir. Melhor dizendo, o discurso do novo só deslancha na existência do velho, da tradição a que possa se contrapor. Essa é certamente a lógica que sustenta qualquer introdução da novidade. Para que o novo se qualifique sobre o tradicional, se projete, se afirme, é fundamental apresentar suas falhas, seus pontos frágeis, sua inviabilidade, seus efeitos negativos. Parece ter sido essa a forma utilizada para que o conjunto de idéias lançadas no ensino de Português, em contraposição ao ensino então praticado, pudesse se colocar como novo, na década de 80.

Esse esquema fica explícito naquilo que Geraldi, Silva & Fiad (1996) revelam do exame das catorze propostas curriculares:

“Todos os documentos têm em comum a crítica ao ensino tradicional de língua portuguesa e a proposta de **mudança** desse ensino.” (Geraldi, Silva & Fiad, 1996: 315).

Sem querer invalidar as muitas críticas pertinentes feitas ao ensino tradicional de língua materna, e sem deixar de reconhecer a validade das propostas de renovação em contraposição ao ensino então existente, intriga-me o fato de existir um permanente desinteresse, por parte das pesquisas acadêmicas voltadas ao ensino da língua materna, em revisitar o ensino tradicional de Língua Portuguesa de décadas atrás, de forma a obter mais informações sobre ele, a caracterizá-lo em mais detalhes, a lançar luzes sobre concepções vigentes e sobre práticas escolares que se encontram apagadas, silenciadas, a complementar a reconstrução da memória desse ensino.

A partir dos anos 1980, parece que tudo se passa como tendo sido creditada a palavra final sobre o ensino tradicional da língua materna ao que a Lingüística nos diz sobre ele. A memória desse ensino passou a se constituir em algo homogêneo, onde a dúvida inexiste: o seu sentido está determinado. Parece que se deve dar crédito ao que se diz dele, pois, afinal, tal memória foi construída por uma ciência que já deu sinais de sua respeitabilidade: a ciência lingüística. Isso seria suficiente ?

Tais dúvidas têm me povoado a mente. Elas não surgiram à toa, sem que algumas leituras tivessem me despertado, me influenciado.

A primeira delas é o texto de Pêcheux (1999), denominado “Papel da memória”, apresentado pelo autor em uma sessão temática de mesmo nome, num colóquio realizado na Escola Normal Superior de Paris em 1983. Tal encontro, que reuniu especialistas de diversas áreas, envolvidos na relação entre língua e história, enfocou o tema memória sob diferentes aspectos. O que particularmente me chamou a atenção nesse artigo foi o comentário feito por Pêcheux, no final das discussões da sessão, em que se pode observar como o autor concebe a memória:

“ A certeza que aparece, em todo caso, no fim desse debate é que uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos.” (Pêcheux, 1999:56).

As palavras de Pêcheux são significativas, pois me possibilitam conceber a memória numa nova visão, e, ao mesmo tempo, são provocadoras, pois me incitam a rever

as posições que trago sobre a memória do ensino da língua materna, o chamado ensino tradicional da Língua Portuguesa.

Tal concepção impõe uma alteração de perspectiva: deixar de ver a memória como um espaço onde predominam a estabilidade e a homogeneidade de sentido para entendê-la como um espaço em movimento, constituído pela heterogeneidade de sentido, um espaço de divisões, de disjunções, desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos.

Assumindo conceber a memória dessa forma, parece-me que falar do ensino de língua materna de décadas atrás, ou seja, falar da sua memória, exigiria entendê-la na sua mobilidade, na sua heterogeneidade de sentidos, jamais numa única forma. Entretanto, o que comumente se propaga é a existência de um ensino/passado marcado pela homogeneidade, pela regularidade, pela previsibilidade de práticas. O panorama é delineado de forma única, sem qualquer referência à possibilidade de práticas outras poderem ter coexistido.

Além do texto de Pêcheux, o texto de Kramer (1998) também me despertou. Resultado de uma pesquisa que teve por objetivo ir ao passado para compreender as relações que antigos professores, que atuaram nos anos 20/30, no Rio de Janeiro, têm com a leitura e a escrita, a autora situa sua pesquisa, que trabalha com a memória, histórias de vida e autobiografias, como fazendo

“frente às políticas de formação que passam uma borracha nas práticas construídas ao longo da história do país e da educação brasileira e no decorrer das inúmeras histórias de professores, escolas e projetos.” (Kramer, 1998: 97).

Ressalta, no mesmo artigo, que

“Pensar e seguir um projeto de formação em tal linha significa ir no sentido contrário ao apagamento da história, presente em toda reforma educacional que considera o momento da sua implementação como o início de tudo, atribuindo ao que veio antes a idéia de atraso, conservadorismo, resistência ou reação que precisaria ser superada, colocando a educação em ponto morto, que só seria alavancado por propostas pedagógicas inéditas ou mirabolantes.” (Kramer, 1998: 97).

A fala de Kramer me soa forte. Referindo-se às reformas educacionais em geral, suas observações me fazem assim pensar: em que medida as alterações que têm sido propostas no ensino de Língua Portuguesa, ao longo das últimas décadas, não têm, através de propostas curriculares, planos de melhoria, parâmetros curriculares, ou outros textos oficiais dirigidos aos professores, provocado o efeito de normatizar a história do ensino, apagando ações docentes passadas, conferindo a todo o ensino praticado e vivenciado de Língua Portuguesa de décadas anteriores um rebaixamento geral de qualidade para que o novo possa ser (melhor) aceito? Kramer ainda coloca sobre esse assunto mais algumas questões:

“... não será estereotipado o conhecimento que temos das práticas pedagógicas daquele tempo? Não teriam sido também múltiplas ? Até que ponto os estudos históricos têm considerado a diversidade que possivelmente existia nas práticas educativas?” (Kramer, 1998: 111).

A possibilidade levantada por Kramer de se imaginar um passado onde as práticas pedagógicas de décadas atrás possam ter sido múltiplas, diversas, me desloca da posição da certeza que antes tinha, para a posição da dúvida, do desconforto, do incômodo sobre o que pensar a respeito do passado do ensino de Língua Portuguesa.

Se a leitura de Kramer conseguiu retirar de mim a estabilidade em que me achava, mais ainda me perturbou o consagrado texto de Franchi (1987), intitulado “Criatividade e gramática”. Organizado em quatro partes, chamou-me a atenção especialmente a parte 3 — Indicações para uma renovação dos estudos gramaticais — em que o autor, após fazer um resumo dos problemas referentes ao ensino gramatical, passa a substituir os aspectos negativos por indicações mais positivas.

Nessa exposição Franchi inicia rememorando um antigo professor seu, de Português, Padre José de Matos, cuja prática muito interferiu no seu aprendizado de produção de textos e da gramática. Embora aquele professor desenvolvesse práticas pedagógicas não recomendadas pelo autor, ele organizava procedimentos de trabalho muito especiais e seus, no ensino da língua. Tal trabalho, avaliado muito positivamente por Franchi, consistia em levar

“... na prática, seus alunos a uma intensa e rica ação sobre seu próprio texto e a um exercício gramatical bem mais amplo do que a teoria gramatical que possuía.” (Franchi, 1987:30).

A atividade praticada pelo Padre Matos com seus alunos, que no texto de Franchi é retomada, melhorada e desenvolvida em detalhes, é uma alternativa de trabalho, proposta pelo autor, ao ensino gramatical. É um exemplo de uma intensa atividade denominada epilingüística, provocada pelo professor.

A rememoração trazida por Franchi é um indício que pode estar sinalizando para a existência, no passado, de práticas diversificadas no ensino de língua materna, desenvolvidas por outros professores, que conviviam ao lado das chamadas práticas tradicionais. Na nota de número 15, no referido artigo, Franchi faz um alerta:

“É bom entender-se que essa lembrança agradecida não se deve confundir com saudosismo. Trata-se de insistir em um aspecto fundamental que tem sido esquecido por muitos lingüistas que se ocupam do ensino da língua: devemos aprender a refletir teoricamente sobre a prática de muitos professores que, no trabalho de sala de aula, conseguem resultados surpreendentes com base sobretudo em atitudes e intuições adequadas sobre a natureza da linguagem e o caráter da atividade pedagógica, mesmo quando suas concepções explícitas ficam longe do que essa reflexão teórica suporia mais acertado.” (Franchi, 1987:45).

Além da leitura desses textos, também acrescento aqui algumas informações que se mostraram de interesse para o trabalho obtidas a partir de um levantamento bibliográfico que realizei em 2002. Objetivando conhecer a produção acadêmica no Brasil, dos anos 1990 a 2001, voltada ao ensino de língua materna, utilizando a metodologia de pesquisa denominada história de vida, consultei resumos de teses e dissertações defendidas e li artigos de revistas especializadas das áreas da Lingüística e da Educação.

A consulta foi feita em três universidades paulistas: Unicamp, USP e PUC-SP. Na Unicamp, examinei os arquivos do Instituto de Estudos da Linguagem e da Faculdade de Educação e do Centro de Memória. Na USP e na PUC-SP, também examinei os arquivos de teses e dissertações das áreas de Lingüística e Educação.

A consulta feita permitiu constatar que há um número extremamente baixo de publicações que colocam o professor de Língua Portuguesa como sujeito da pesquisa, havendo um maior número de trabalhos com a participação do professor das séries iniciais do que com o das séries seguintes.

Embora tenha surgido, a partir dos anos 90, nas pesquisas educacionais, o lema “dar voz e vez ao professor”, o levantamento realizado possibilitou constatar que as narrativas dos professores de Língua Portuguesa ainda não tomaram seu lugar nos trabalhos voltados ao ensino de língua materna. Esse sujeito-narrador, que certamente tem o que dizer, é ainda um ausente; suas narrativas na pesquisa acadêmica parecem continuar, usando palavras de Goodson (1992:71), “dados irrelevantes”.

Essa situação tem permitido a formação de uma lacuna: faltam trabalhos que dêem espaço à palavra do professor de língua materna, seja a dos que se encontram ainda desenvolvendo suas funções junto às escolas, seja a daqueles que já se encontram aposentados; ao longo do tempo, tal lacuna vai, aos poucos, permitindo que se construa a memória do ensino de Língua Portuguesa na ausência da palavra de quem efetivamente atuou ou atua nessa disciplina.

Acredito que o presente trabalho, apoiado numa perspectiva sócio-histórica, é um passo na tentativa de dar ao professor dessa disciplina, de décadas atrás, o espaço de dizer e, principalmente, de ser ouvido. É uma forma de preencher um pouco a lacuna existente com a palavra do professor de Língua Portuguesa. Retomando Bourdieu, que, em *La misère du monde*, faz da compreensão um preceito do pesquisador de temas de natureza social, Soares assim diz:

“Ao falar sobre o ensino de Português, temos sempre deplorado, às vezes temos mesmo rido, quase sempre temos detestado, e muitas poucas vezes temos *compreendido*.” (Soares, 1997: XIV).(grifos no texto)

Talvez o presente trabalho, acolhendo a palavra das professoras, possa trazer subsídios para que o ensino tradicional de língua materna seja *compreendido*, não ficando seu sentido exclusivamente determinado por aquilo que o discurso acadêmico e oficial nos tem falado a seu respeito. Se isso ocorrer, este trabalho terá cumprido seu papel.

* * *

Para antecipar o percurso da pesquisa, apresento, a seguir, a sua organização.

No capítulo 1, são expostos os referenciais teórico-metodológicos e são apresentadas linhas gerais de alguns textos acadêmicos que dialogam com o presente trabalho. Também são acrescentadas informações sobre a metodologia de trabalho e alguns esclarecimentos relativos à natureza da fonte oral.

No capítulo 2, são analisados seis textos escritos por lingüistas brasileiros, publicados nos anos 1970 e 1980, além de dois documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, voltados ao ensino de língua materna, também publicados nos anos 70 e 80, tendo por objetivo caracterizar a imagem do ensino tradicional que esses profissionais veiculam a seus leitores.

No capítulo 3 é feita uma descrição das entrevistas das professoras idosas e no capítulo 4, das mais jovens, a partir de tópicos de interesse que nortearam a realização desses encontros; nesses mesmos capítulos são acrescentados comentários que a descrição suscita em relação ao que dizem os textos dos lingüistas e pesquisas acadêmicas afins.

No capítulo 5, procedo a uma interpretação do discurso acadêmico-oficial e do discurso das professoras, estabelecendo possíveis pontos de articulação entre eles e procurando compreender que (outros) sentidos podem advir dessas imagens construídas a partir de diferentes fontes e de posições enunciativas diferentes.

Capítulo 1

Os referenciais teórico-metodológicos

O referencial teórico

A perspectiva teórica adotada na pesquisa é aquela que focaliza a *interação verbal* como o lugar da produção da linguagem e da constituição dos sujeitos. Isso implica em conceber a *língua* não como um sistema previamente pronto de que o sujeito se apropriaria para atender suas necessidades numa interação, mas entendê-la como um sistema que continuamente se refaz, se reconstrói pelo próprio processo interativo, na atividade de linguagem.

Nessa perspectiva, os sujeitos, ao produzirem linguagem, vão se construindo e se constituindo, ao mesmo tempo que constituem a própria linguagem, concebida não como uma entidade abstrata, neutra, pasteurizada, mas como o lugar em que o *ideológico* se manifesta, de forma objetiva e material, na *palavra*, “signo ideológico por excelência”, na visão bakhtiniana.

Pensar a linguagem nessa direção leva a entendê-la como um trabalho social e histórico, como lugar de conflitos, de concessões, de intencionalidades, de interesses, de acordos, de confrontos ideológicos, que se dão no interior de qualquer grupo social. Pensar a linguagem na articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos lingüísticos é entendê-la como *discurso*, é saber que, estando na linguagem, estamos sujeitos a seus equívocos, à sua opacidade, é saber que estamos no mundo do *simbólico*, que nos compromete necessariamente com os sentidos, com a não-neutralidade no uso mais cotidiano dos signos: “diante de qualquer fato, de qualquer objeto simbólico somos instados a interpretar, havendo uma injunção a interpretar. Ao falar interpretamos.” (Orlandi, 2001:10).

Considerar a linguagem na visão interativa, perpassada pela articulação lingüístico-ideológica, é conceber que nem sujeitos nem sentidos estão completos, constituídos de forma definitiva, ou seja, é entender que o processo de significação é *aberto*. É nesse sentido que se pode dizer que ler um texto “é saber que o sentido pode ser outro.” (Orlandi, 2004: 138).

Entretanto, ao mesmo tempo, é preciso também considerar que o processo de significação está também sujeito à determinação, à estabilização. Tanto os homens quanto os sentidos estão, ao mesmo tempo, sujeitos à língua e à história, e, por isso, estão continuamente num processo de estabilização e movimento. Mesmo se se considera a variação (o movimento) como inerente ao sentido, há historicamente sedimentação (estabilização) de processos de significação: a partir de certas condições, o sentido que se cristaliza é o que ganha estatuto dominante, é o sentido que passa a se fixar como o sentido oficial, o literal, o legítimo:

“De um lado, é na movência, na provisoriedade, que os sujeitos e os sentidos se estabelecem, de outro, eles se estabilizam, se cristalizam, permanecem. Paralelamente, se, de um lado, há imprevisibilidade na relação do sujeito com o sentido, da linguagem com o mundo, toda formação social, no entanto, tem formas de controle da interpretação, que são historicamente determinadas: há modos de interpretar, não é todo mundo que pode interpretar de acordo com a sua vontade, há especialistas, há um corpo social a quem se delegam poderes de interpretar (logo de ‘atribuir’ sentidos), tais como o juiz, o professor, o advogado, o padre, etc. Os sentidos estão sempre ‘administrados’, não estão soltos.” (Orlandi, 2001: 10).

Considerando a linguagem em sua incompletude e em sua não-transparência, no seu processo contínuo de estabilização e movimento de sentidos, a tarefa de leitura de um texto, a partir daí, deixa de ser pensada como aquela que busca extrair “o verdadeiro” sentido de um texto, que visa a saber o que o texto quer dizer, pois nessa abordagem não há espaço para o sentido *em si*, como se ele existisse *a priori*. Ao contrário, o que se defende é que o sentido é definido como “relação a”, construído no processo de interlocução.

Ancorada nessas noções teóricas, a tarefa de ler textos que me proponho a realizar neste trabalho, orienta-se no sentido de procurar saber como cada um deles (a materialidade discursiva) significa, como os sentidos e os interlocutores nele se constituem, que *efeitos de sentido* ele provoca ao organizar-se da forma como se organiza. Ou seja, ler textos é interpretá-los, considerando-os como unidades não-fechadas (embora cada texto como unidade de análise possa ser considerado uma unidade inteira, com começo, meio e fim), relacionados com *outros textos*, sujeitos de suas *condições de produção* e ligados a sua *exterioridade constitutiva* (a memória do dizer).

O referencial metodológico

O referencial metodológico que é utilizado nesta investigação foi aos poucos se firmando durante o percurso de realização do trabalho.

Uma das situações iniciais postas pela pesquisa, após levantamento bibliográfico realizado, foi a constatação da falta de registro oral ou escrito que trouxesse a palavra do professor de Língua Portuguesa narrando suas experiências profissionais de décadas passadas, no ensino público de Campinas.

Como o presente trabalho centraliza boa parte da discussão sobre o ensino tradicional de Língua Portuguesa a partir do que dizem os professores dessa disciplina, ficou logo colocada a necessidade de construir um *corpus oral* (entrevistas), que pudesse registrar a palavra do professor de língua materna (quase sempre ausente dos textos da esfera acadêmica), cujos depoimentos orais passariam a ser *documentos* sobre os quais me debruçaria para análise.

Nesse momento, as leituras de Meihy (1996), Garnica (2004) e Guedes-Pinto (2000) foram esclarecedoras, pois trouxeram informações sobre uma determinada metodologia de trabalho, a História Oral, que avaliei como adequada para responder às demandas colocadas pela investigação.

Segundo Meihy, a História Oral se apresenta como uma opção de mudança ao estudo historiográfico tradicional, uma alternativa à história oficial, que se apóia quase sempre na *documentação escrita e cartorial* e que considera personagens históricos apenas as *grandes figuras* que deixaram marcas arquivadas em espaços oficiais:

“Atualmente, a história oral já se constitui parte integrante do debate sobre a função do conhecimento histórico e atua em uma linha que questiona a tradição historiográfica centrada em documentos oficiais. Sem dúvida, a história oral hoje é parte inerente dos debates sobre tendências da história contemporânea.”(Meihy, 1996:10).

Mesmo recebendo acolhida junto ao meio acadêmico atualmente, acrescenta Meihy que à História Oral são feitas várias cobranças, são dirigidas críticas à “representatividade” dos testemunhos, ao “alcance histórico” das impressões e à

“relatividade” dos casos narrados, esquecendo-se, segundo o autor, de que “as mesmas fronteiras imputadas a ela se ajustam aos documentos, escritos ou iconográficos, que também guardam as mesmas limitações.”(id. *ibid.*).

Trazendo espaço à *palavra oral*, — o que, para Meihy, representa um avanço no conceito de documento e na possibilidade de análise social —, e incluindo histórias e versões de segmentos populacionais antes silenciados ou que tenham interpretações próprias, não-oficiais a respeito de acontecimentos que se manifestam na sociedade contemporânea,

“a história oral implica uma percepção do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado. A presença do passado no presente imediato das pessoas é razão de ser da história oral. Nesta perspectiva, a história oral não só oferece uma mudança para o conceito de história, mas, mais do que isto, garante sentido social à vida de depoentes e leitores que passam a entender a sequência histórica e a sentirem-se parte do contexto em que vivem.” (Meihy, 1996:10).

Ampliando o quadro de informações sobre a História Oral, Garnica (2004), defendendo a idéia de que nos é impossível constituir “a” história, concebe a História Oral como a perspectiva metodológica que possibilita (re)constituir algumas de suas várias versões, a partir de atores sociais que vivenciaram certas situações e contextos que são trazidos à tona pela memória desses atores,

“— via de regra negligenciados pelas abordagens sejam oficiais ou mais clássicas — **sem desprestigar**, no entanto, os dados “oficiais”, **sem negar** a importância das fontes primárias, dos arquivos, dos monumentos, dos tantos registros possíveis, os quais consideramos uma **outra** versão, outra face dos ‘fatos’”. (Garnica, 2004:155).(grifos nossos)

Para esse autor, o interesse pela História Oral cresce nos dias de hoje exatamente pelo fato de nos questionarmos sobre a própria concepção de História, no momento em que parece haver um interesse generalizado nos processos que envolvem as memórias, individuais ou coletivas, voluntárias ou não; no momento em que a sociedade dos meios de massificação pretende homogeneizar todas as formas de saber e de comunicação social.

Nas palavras de Garnica, a reflexão metodológica trazida pela História Oral, surgida nas décadas de 1960/70, trata de

“abordar o acontecimento social sem classificações prévias, sem procurar ‘coisificá-lo’ ou ‘factualizá-lo’, mas tentando abrir os vários planos discursivos de memórias várias, considerando as tensões entre as histórias particulares e a cultura que as contextualiza. O sujeito, que se constitui a si próprio no exercício de narrar-se, explica-se e dá indícios, em sua trama interpretativa, para a compreensão do contexto no qual ele está se constituindo.” (Garnica, 2004:157).

Embora percebendo que os pressupostos da metodologia da História Oral se adequavam às necessidades da pesquisa, procurei utilizar dela procedimentos que se mostravam compatíveis com o referencial teórico assumido na pesquisa. Essa seleção de procedimentos ocorreu simultaneamente ao desenvolvimento do próprio trabalho constituindo-se numa “metodologia em trajetória”, fortemente inspirada na História Oral.

Algumas convergências

Passo a apresentar, a seguir, alguns pontos de contato entre os referenciais teórico e metodológico que me parecem significativos.

Um primeiro aspecto a considerar diz respeito à importância, ao peso atribuído à linguagem. Na abordagem discursiva, ela é entendida como caminho de entrada aos sentidos, como mediação necessária entre a realidade natural e social (Orlandi, 2001:15). É pelo uso da linguagem em situação interativa que se constroem textos e sentidos, que se estabelecem vínculos, compromissos entre sujeitos que se constituem na própria interação. A linguagem é vista como o lugar onde se instalam conflitos, acordos, confrontos ideológicos, é o lugar que serve para comunicar e para não comunicar: ela é o posto da instalação do discurso. Na História Oral, em que a palavra oral é privilegiada, o diálogo é considerado como ponto nodal da construção de textos e, conseqüentemente, de sentidos: é da interação face a face que se produz o texto, fruto de um processo de co-construção entre entrevistador e entrevistado, e que nas mãos do oralista se consubstancia em *documento histórico*, impregnado de sentidos a serem analisados.

Um outro aspecto que aproxima a História Oral de uma abordagem discursiva diz respeito à “percepção do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado. A presença do passado no presente imediato das

peças é razão de ser da história oral.” (Meihy, 1996:10); na abordagem discursiva, a existência de um texto se dá na relação com o repertório de textos já produzidos (a memória do dizer), ou seja, cada texto mantém vínculos com o passado de interlocuções já ocorridas, retomando posições ou dando novas respostas, numa cadeia dialógica e histórica sem fim.

Na História Oral como na perspectiva discursiva da linguagem, o objeto sobre o qual o analista e o oralista se debruçam para processar a análise é o *texto*. Enquanto o oralista se preocupa em, a partir dele, transformá-lo em documento e disponibilizá-lo em arquivos, podendo também vir a analisá-lo, o analista do discurso se volta também para o texto (a materialidade discursiva), não para trabalhá-lo como uma ilustração ou um exemplo de algo de que já se sabia, mas para produzir, a partir do próprio texto, um conhecimento: saber como ele significa. (Orlandi, 2001:17).

Tanto a História Oral como a perspectiva discursiva da linguagem têm posturas aproximadas no que diz respeito a como entender a *leitura de um texto*: para ambas ler não é apreender no texto (oral ou escrito) a verdade dos fatos, não é buscar nem encontrar o sentido escondido nos documentos; em vez disso, ler é tomar contato sempre com uma parcialidade, com apenas uma das múltiplas versões que constituem a narração de um fato, é entender que cada versão carrega o olhar daquele que fala, carrega as condições que deram surgimento àquele texto.

Também um outro aspecto que aproxima a História Oral e a perspectiva discursiva da linguagem diz respeito ao fato de ambas terem se colocado nas últimas décadas como *alternativas* de um saber específico já sedimentado: no caso da História Oral, questionando a tradição historiográfica centrada em documentos oficiais escritos, propondo uma mudança no próprio conceito de história, de documento e uma mudança na possibilidade de análise social; no caso da perspectiva discursiva da linguagem, questionando a tradição das ciências sociais de trabalhar o texto através da análise de conteúdo — que procura detectar o que o texto quer dizer, a partir da idéia da transparência da linguagem —; interpelando a lingüística pelo apagamento da historicidade nas questões de linguagem; abandonando o objeto da lingüística — a língua fechada nela mesma — e propondo em seu lugar o discurso, objeto sócio-histórico em que o lingüístico intervém como pressuposto. (Orlandi, 2001:16).

Ciente de que outras convergências possam ser estabelecidas entre o referencial teórico adotado e a metodologia da História Oral, atendo-me aqui aos pontos abordados, entendendo que eles indicam uma compatibilidade entre esses referenciais.

O diálogo com outros trabalhos acadêmicos

Como foi apontado na introdução, o interesse desse trabalho é conhecer como os textos escritos por lingüistas e documentos oficiais, dos anos 70 e 80, constroem aos leitores/professores a imagem do ensino tradicional de Língua Portuguesa e como professoras aposentadas dessa disciplina, ao falarem de sua vida profissional, reconstroem hoje a imagem desse ensino em situação de entrevista. Além desse conhecimento, o trabalho pretende entender como esses discursos sobre o ensino tradicional de Língua Portuguesa, a partir de posições enunciativas diferentes, se articulam. Para me aproximar desse quadro, realizei leituras que pudessem abordar questões que são também colocadas neste trabalho e, dessa forma, servir-lhe de suporte: é o caso de estudos voltados à história do ensino de Língua Portuguesa, história de textos escolares, práticas de leitura escolares no início do século XX, estudos sobre o professorado dos anos 1950 e 1960, estudos sobre o discurso construído pelos lingüistas e o ensino de língua materna, dentre vários outros.

Do conjunto de textos acadêmicos a que tive acesso, alguns me chamaram particularmente a atenção, pois dialogam com este trabalho e, certamente, podem contribuir com a discussão a ser realizada.

Alguns dialogam por tratarem de questões relativas ao ensino de Língua Portuguesa pelo *viés histórico*: Soares (2002,1998) trazem informações sobre a história do ensino da disciplina Língua Portuguesa no Brasil; Mortatti (2000) aborda o problema da *alfabetização*, explorando os sentidos que lhe foram sendo atribuídos, na província/ Estado de São Paulo, de 1876 a 1994; Batista et alii (2002), Batista (1999), Vidal (1999) e Soares (1996) trazem subsídios à pesquisa histórica de textos escolares, como livros didáticos e de leitura, produzidos no Brasil; Vidal (2000) discute estratégias de formação docente a partir de práticas em torno de livros e leituras, entre 1927 e 1935 na cidade do Rio de Janeiro.

Outros, por tratarem de questões que articulam a ciência lingüística ou a produção de textos de lingüistas ao ensino de Língua Portuguesa a partir da perspectiva discursiva: Batista (1997) traça um retrato da aula de Português, além de um processo de transmissão ou de construção de um conhecimento lingüístico; De Pietri (2003) caracteriza a emergência de um novo discurso, denominado por ele *o discurso da mudança*, produzido em função do interesse da Lingüística pelas questões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil; Andrade (2004) discute, entre outros temas, as imagens de professor presentes nos textos sobre língua materna e ensino de Português, escritos por lingüistas.

Também Cordeiro (2002), mesmo sem tratar especificamente do ensino de Língua Portuguesa, dialoga com o presente trabalho por examinar e analisar o uso muito freqüente da oposição *novo e tradicional* nos discursos sobre educação no Brasil durante as décadas de 1970 e 1980, oposição que serviu de base para numerosas análises e propostas pedagógicas nesse período de vinte anos.

Para uma tomada de conhecimento, mesmo que bem superficial, exponho-os, a seguir, em suas linhas gerais².

Soares (2002)³ é um artigo que tenta uma aproximação à história da constituição da área de conhecimento *língua portuguesa* em disciplina escolar, em saber escolar, com o intuito de, “por meio dessa aproximação, explicar e compreender a natureza e os objetivos dessa disciplina na escola brasileira dos dias de hoje.” (Soares, 2002:157).

Expõe a autora que, no Brasil Colonial, a língua portuguesa não fazia parte do currículo escolar nem, de certa forma, do próprio intercuro social. Somente com as reformas que o Marquês de Pombal implantou em Portugal e suas colônias nos anos 50 do século XVIII é que se tornou obrigatório o uso da língua portuguesa, ficando proibida a utilização de quaisquer outras línguas. Embora haja controvérsias em relação às repercussões dessas reformas, é inegável, segundo a autora, a significativa contribuição de suas medidas para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e para a sua inclusão e valorização na escola.

² Não retomo aqui todos os textos citados anteriormente, mas apenas alguns deles.

³ Não exponho aqui as idéias do artigo de Soares (1998), pelo fato de suas informações estarem contidas no artigo de Soares (2002), que as retoma e amplia.

Com essa reforma, além do aprender a ler e a escrever em português, foi introduzido o estudo da gramática portuguesa ao lado da gramática do latim, que já tinha seu lugar como componente curricular. Com a perda gradual de uso e de valor social do latim, a gramática portuguesa foi ganhando autonomia em relação à latina.

Até o fim do Império as disciplinas que compunham o ensino da língua portuguesa foram a retórica, a poética e a gramática, fundidas numa só disciplina *português* somente nas décadas finais do século XIX. Apesar dessa fusão, persistiram, de fato, essas disciplinas convivendo com *individualidade* e *autonomia*, o que pode ser comprovado, segundo a autora, pela convivência de dois manuais didáticos diferentes e independentes durante as cinco primeiras décadas do século XX: as gramáticas e as coletâneas de textos.

A partir dos anos 1950, com a transformação progressiva das condições sociais e culturais e das possibilidades de acesso à escola no país começa a ocorrer uma transformação no conteúdo da disciplina *português*: gramática e texto começam a constituir uma disciplina com um conteúdo articulado: “Assim, nos anos 1950 e 1960, ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece.” (Soares, 2002:167). Entretanto, tal articulação ou “fusão” progressiva não deixou, na verdade, que a gramática perdesse a sua primazia sobre o texto, talvez explicada pela força da tradição que vem desde os tempos do sistema jesuítico ou pelo espaço vazio que o abandono da retórica e poética deixou.

Nos anos 1970 e início dos anos 1980, com a implantação da Lei 5692/71, a educação foi posta a serviço do desenvolvimento do país e a língua passou a ser considerada instrumento para esse desenvolvimento. Coincidentemente nos anos 70 surge como quadro referencial para análise da língua a *teoria da comunicação*, transposta da área dos meios eletrônicos da comunicação:

“A concepção da língua como *sistema*, prevalente até então no ensino da gramática, e a concepção da língua como *expressão estética*, prevalente inicialmente no ensino da retórica e da poética e, posteriormente, no estudo de textos, são substituídos pela concepção da língua como *comunicação*.” (Soares, 2002: 169).

Os objetivos passam a ser utilitários, pragmáticos e o ensino se volta ao desenvolvimento do *uso* da língua. Já na segunda metade dos anos 80, a concepção de língua como *comunicação* sofre muitas críticas e o ensino de língua nela inspirado não encontra mais apoio no contexto político e ideológico do país nem nas teorias que começam

a chegar ao campo do ensino de língua materna, vindas da Lingüística e da Psicologia da aprendizagem. Passa então a ser defendida a concepção de língua como *enunciação*, como *discurso*.

Para Soares, além das contribuições das ciências lingüísticas, três áreas recentes vêm trazendo novas orientações para a disciplina *português*: a história da leitura e da escrita, a sociologia da leitura e da escrita e a antropologia da leitura e da escrita, que introduzem a necessidade de o estudo da língua portuguesa se orientar também por perspectivas históricas, sociológicas e antropológicas. Segundo a autora, talvez sejam essas contribuições numerosas e diversificadas que estejam configurando a disciplina *português* na escola brasileira dos dias de hoje.

Por fim, Soares conclui que em cada momento histórico a constituição da disciplina *português* é determinada tanto por *fatores externos* — condições sociais, econômicas, culturais que determinam a escola e o ensino — quanto por *fatores internos* — a natureza dos conhecimentos disponíveis sobre a língua, o nível de desenvolvimento em que se encontram esses conhecimentos, a formação dos profissionais que atuam na área. Nesse sentido, destaca a autora que a retomada desses fatores contribui para elucidar cada momento passado e também o momento presente.

Nessa mesma perspectiva, também se coloca o artigo de Soares (1996), dessa vez voltado ao livro didático. Segundo a autora, muitos têm sido os olhares lançados sobre ele: os conteúdos programáticos, os aspectos psicopedagógicos e metodológicos, o conteúdo ideológico, faltando, entretanto, um olhar a partir de uma História e de uma Sociologia do ensino, ou seja, um olhar voltado à perspectiva sócio-histórica do livro didático.

Afirma a autora que, como esse material é um dos instrumentos escolares utilizados para assegurar a aquisição de saberes e competências, ele se transforma em fonte privilegiada para um estudo histórico do ensino e das disciplinas escolares. Dessa forma, entende a autora que estudar o livro didático no Brasil sob essa perspectiva é um caminho aberto à história do nosso ensino, das suas práticas, das disciplinas escolares, sempre determinado e explicado pela evolução de políticas culturais, sociais, educacionais.

Para Soares, são justamente esses determinantes históricos que explicam, por exemplo, a circulação de livros didáticos franceses nas escolas brasileiras do século

XIX, no original, para o ensino de Ciências e História. Só a partir de 1930, é que medidas nacionalizadoras vêm favorecer o aparecimento de autores e edições de livros didáticos em nosso país, associadas à expansão da rede de ensino e à criação das Faculdades de Filosofia.

Destaca a autora que, a partir dos anos 1960, ocorre um crescimento e uma diversificação enormes da produção de livros didáticos no Brasil, situação que pode ser explicada por alguns fenômenos: a diminuição do tempo de permanência de um determinado livro didático na escola (de décadas para, no máximo, cinco ou seis anos)— fato vinculado ao processo de democratização do ensino e à consolidação da indústria gráfica no país —, o desprestígio da autoria do livro didático (de educadores eméritos e especialistas para professores licenciados), o rápido crescimento das agências de edição de material didático, as sucessivas transformações dos conteúdos de ensino e sua didatização ao longo do tempo (de livros apenas de textos, para livros de exercícios, de definição de práticas do professor).

Segundo visão da autora, esse processo de crescimento ocorre conjuntamente ao processo de depreciação da função docente, obrigando o professor a partir de então a transferir ao livro didático a tarefa de preparação de aulas e de exercícios.

Soares, por fim, conclui que um olhar sobre o livro didático na perspectiva sócio-histórica faz entender que as mudanças nele ocorridas são determinadas por vários fatores: a evolução dos campos de conhecimento, os objetivos que a escola vai assumindo (vinculados à alteração de demandas sociais e à situação econômica), as condições de formação e de trabalho que vão sendo impostas aos professores.

Também na perspectiva histórica, coloca-se o trabalho de Mortatti (2000) que aborda o problema da *alfabetização*, explorando os sentidos que lhe foram sendo atribuídos ao longo do tempo, decorrentes das tematizações, normatizações e concretizações produzidas na província/ Estado de São Paulo, no período que vai dos anos 1876 a 1994, em relação aos *métodos de ensino* da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização de crianças.

Segundo Mortatti, a análise de fontes documentais permitiu apreender que, desde as últimas décadas do século XIX no Brasil, em particular na província/ Estado de São Paulo, começam a surgir disputas pela hegemonia de projetos para o ensino inicial da

leitura e da escrita que se colocam relacionados com projetos políticos e sociais emergentes e que tem seu ponto de convergência na questão dos *métodos de alfabetização*.

Esclarece a autora que, num primeiro momento, a disputa se dá entre o método *sintético* e o “*método João de Deus*”; num segundo momento, entre o *sintético* e o *analítico*; num terceiro, entre o *misto* e o *analítico*, vindo mais tarde a crescer a tendência de *relativização da importância do método*; num quarto momento, entre os partidários da linha *construtivista* (de Emília Ferreiro) e os defensores dos *tradicionais* métodos (principalmente o *misto*), das cartilhas e diagnóstico do nível de maturidade com fins de classificação dos alfabetizandos; num quinto momento (atual), uma disputa entre os defensores do construtivismo de base *piagetiana* (modernos) e os defensores de base interacionista *vygotskyana* (mais modernos).

Aponta Mortatti que, nesse caminhar de disputas, se manifesta a recorrência discursiva da *mudança*⁴, indicando uma tensão permanente entre “modernos” e “antigos”, entre a nova e velha tradição: em cada momento histórico, visando a romper com seu passado, determinados sujeitos produziram determinados sentidos que consideravam novos em relação ao ensino da leitura e escrita. Num momento posterior, entretanto, esses mesmos sentidos foram configurados paradoxalmente por outros sujeitos como um conjunto de semelhanças indicadoras da continuidade do antigo, devendo ser combatido como tradicional e substituído por um outro novo sentido.

Destaca Mortatti que a mudança

“exige uma operação de diferenciação qualitativa, mediante a reconstituição sintética de seu passado (e, em particular, do passado recente, sentido como presente, porque operante no nível das concretizações), a fim de homogeneizá-lo como portador do

⁴ Considero relevantes para o presente trabalho os questionamentos levantados pela autora relativos ao movimento de *mudança* ocorrido no ensino inicial de leitura e escrita:

“Mudar em relação a quê? O que é esse ensino tradicional? Quando e por que se engendra um tipo de ensino inicial de leitura e escrita que hoje é acusado de antigo e tradicional? O que representa para o momento em que ocorre seu engendramento? Qual a relação com a tradição que lhe é anterior? Como e por que ocorre sua disseminação no tempo? Como se pode explicar sua persistente permanência? Quais os sujeitos que se empenham(aram) na produção do novo e revolucionário? Por que razão e de que maneiras? Qual a relação entre tematizações, normatizações e concretizações produzidas ao longo da história desse ensino?”

Que tradição é essa da qual parece ser preciso sempre se desvencilhar para se produzirem novas, modernas e legítimas utopias? Quem tematiza, quem normatiza, quem concretiza projetos de mudança? Quando? Onde? Por quê? Para quê? Para quem? Como? O que são esses projetos?

Quando, por que, por quem e como se engendra, no Brasil, a tendência à definição de certos modelos de escolarização da leitura e escrita assim como de objetos e métodos de investigação relacionados a esse ensino?” (Mortatti, 2000:20).

antigo — indesejável, decadente e obstáculo ao progresso —, buscando-se definir o novo — melhor e mais desejável — ora *contra*, ora *independente* em relação ao antigo, mas sempre *a partir dele*. (Mortatti, 2000:299) (grifos no texto).

Acrescenta ainda que para viabilizar a mudança, “torna-se, assim, necessário produzir *uma versão do passado*, e *desqualificá-lo*, como se se tratasse de uma herança incômoda, que impõe resistências à fundação do novo” (grifos meus) (Mortatti, 2000:299).

A partir dos sentidos que se vão configurando ao longo do tempo para os pares “moderno”/ “novo”, “antigo”/ “tradicional”, Mortatti entende ser possível explicar o movimento histórico em torno da questão dos métodos de alfabetização como indicador de um movimento duplo no Brasil: tanto de constituição de um *modelo específico de escolarização* das práticas culturais da leitura e escrita quanto de constituição da alfabetização como *objeto de estudo* nas últimas décadas do século XX, com tendência a se estabelecer como um campo de conhecimento particular.

Ainda nessa perspectiva histórica, Batista et alii (2002) trazem informações relativas aos livros escolares de leitura produzidos no Brasil, de 1866 a 1956, para o ensino elementar, período, segundo os autores, de progressiva institucionalização da escola como o principal espaço social da educação⁵. Esclarecem os autores que os marcos temporais da pesquisa sinalizam uma época⁶ relativamente estável de construção, consolidação e transformação do livro escolar de leitura, que passava pela nacionalização e pelo surgimento de novos modelos de livros de leitura.

Destacam os autores que o objetivo principal do estudo foi apreender as formas assumidas por esses livros⁷ (pertencentes a um caso provável de biblioteca escolar): suas transformações, permanências e variações ocorridas. Afirmam que a análise realizada, embora parcial, permitiu lançar algumas possibilidades de interpretação da sua morfologia e de suas transformações.

⁵ Nesse período grupos escolares são construídos e o ensino seriado e o emprego do método simultâneo vão-se instituindo progressivamente. (Batista et alii, 2002:27).

⁶ Segundo os autores, até meados do século XIX praticamente inexistiam livros de leitura nas escolas. Em seu lugar eram utilizados textos manuscritos, documentos de cartório, cartas, a Constituição do Império, o Código Civil, a Bíblia. Só a partir da segunda metade do século XIX é que surgem livros nacionais para as séries iniciais. (id. Ibid. p. 28).

⁷ São 444 os livros analisados e pertencem ao acervo de livros didáticos do Setor de Documentação de CEAL/UFMG.

Batista et alii. apontam que dois grandes *tipos* de livros foram apreendidos: os *livros isolados*, os mais comuns no início do período e que apresentam menos claramente suas funções escolares, e as *séries graduadas*, que progressivamente se tornam o tipo de livro de leitura escolar por excelência. Quatro grandes *gêneros* de livros foram apreendidos: os *compêndios*⁸, que parecem ser o gênero mais comum no século XIX, tendem a desaparecer no século XX com a entrada de outros dois gêneros: as *antologias*⁹ e as *narrativas*¹⁰. Segundo os autores, ao longo das primeiras décadas do século XX, esses gêneros parecem apresentar um comportamento estável, uniforme, só modificado progressivamente com a entrada de mais um novo gênero de interesse de editores e autores: o *caderno de atividades*¹¹, que passa a ser não apenas um livro de leitura, mas também de língua materna, e que, aos poucos, fez desaparecer o próprio livro de leitura tal como se constituiu.

Apontam também os autores que foram apreendidos cinco grandes *modelos* de livro: o modelo da *leitura manuscrita*¹², o *instrutivo* ou *enciclopédico* — os dois mais antigos —, o *formativo*¹³, o *retórico-literário*¹⁴ e o modelo *autônomo*¹⁵. O primeiro modelo irá aos poucos desaparecer da produção; já o instrutivo irá competir, em maior grau, com o formativo, no início do século XX, e com o modelo retórico-literário (num grau a se definir ainda) na preferência de autores, editores e professores. O autônomo é o novo modelo de

⁸ Livros que sintetizam conhecimentos gramaticais, históricos ou cívicos expostos de forma didática e progressiva. (Batista et alii, 2002:37)

⁹ Também denominadas *seletas*, caracterizam-se como coletâneas de textos geralmente curtos; na maior parte das vezes, os textos são de diferentes autores, mas há também textos não assinados, levando à suposição de que tenham sido escritos pelos próprios autores do livro didático. (id.ib.)

¹⁰ São consideradas as obras que, em maior ou menor grau, se desenvolvem a partir de um esquema narrativo, estruturado em torno de uma situação ficcional e no interior da qual se realiza, em menor ou maior grau, a transmissão de conteúdos instrutivos, morais e cívicos ou religiosos. (id.ibid. p.36).

¹¹ Uma coletânea de textos para leitura, com exercícios de gramática e de vocabulário e atividades de redação. (id.ibid. p. 37).

¹² Também chamados de *paleógrafos*, constituem-se em antologias de textos — que tendem a transmitir valores morais e cívicos — manuscritos em diferentes caligrafias e dispostos numa progressão que vai de letras mais fáceis para as mais difíceis. (id.ibid. p. 39).

¹³ É voltado a transmitir valores e não conteúdos. (id.ibid. p. 41).

¹⁴ Tal modelo, mais voltado ao ensino secundário, organiza-se em torno de uma seleção textual dirigida à formação do gosto literário e à apresentação de modelos para redação. (id.ib.)

¹⁵ Diferentemente dos outros modelos em que a leitura era um meio para se alcançarem objetivos supostamente mais importantes da ação escolar — conteúdos de áreas diversas ou ensinamentos morais e cívicos —, no modelo autônomo, a leitura se torna relativamente autônoma em relação aos conteúdos dos textos (Batista et alii, 2002:42).

livro que aparece no fim do período em que a leitura se coloca como um objeto autônomo de ensino, trabalhada independentemente dos conteúdos dos textos.

Além do exposto, os autores apontam para o fato de que “a análise permitiu perceber quatro ordens de fenômenos cuja participação na conformação dessas características do livro é preciso melhor conhecer”(p.44): 1) a progressiva criação de uma distinção entre dois tipos de leitura escolar— a leitura para aprender a ler e desenvolver a fluência em leitura, feita com o manual, e a leitura recreativa voltada à formação do gosto ou hábito de leitura, realizada com obras paraescolares; 2) as relações entre as formas do livro de leitura e suas transformações, de um lado, e o processo de consolidação da escola, de seus agentes, de sua relativa autonomia, de outro; 3) as relações entre os livros de leitura brasileiros e os franceses¹⁶ e 4) o modo pelo qual os livros estudados eram acolhidos, abordados, lidos nas práticas de ensino em sala de aula.

Com relação a esse último fenômeno, destacam os autores a importância dada à leitura oral nas práticas de sala de aula. Nos tratados de metodologia de ensino e nas prescrições dos legisladores, a *leitura em voz alta* é o modo por excelência de apropriação dos livros analisados¹⁷. Até as primeiras décadas do século XX, essa forma de leitura era considerada a mais adequada ao ensino: pela oralidade, característica dominante em várias dimensões da vida brasileira daquele tempo, os professores deveriam incentivar a leitura dos alunos e, ao mesmo tempo, proporcionar-lhes um bom desenvolvimento social e intelectual.

Acrescentam os autores que nos programas de 1906¹⁸, em Minas Gerais, o valor atribuído à oralidade surge nos cuidados em se ter uma “boa dicção”, em fazer as devidas “pausas e inflexões” na leitura: a recitação continua tendo destaque nos exercícios escolares. Também nesses programas é destacada a importância do “entendimento” do que

¹⁶ Segundo os autores, os modelos dos livros brasileiros descritos nessa investigação muito se assemelham aos descritos por Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard (1995, 2000) no estudo de manuais franceses.

¹⁷ De acordo com trechos do tratado de metodologia de Felisberto de Carvalho, o trabalho de leitura visaria à aquisição de fluência na leitura. A principal finalidade dessa atividade em sala de aula seria uma expressão oral apropriada do texto, concorrendo, para isso, uma devida compreensão do texto e uma correta apreensão do “sentimento” expresso pelo autor. Para que isso fosse alcançado, era recomendado que a leitura de cada lição ou texto se fizesse em etapas dirigidas à preparação da leitura: “a leitura expressiva do professor, a ‘catequização’ dos alunos pelo professor, de modo que os faça perceber idéias principais, relações entre elas, o gênero da composição e o ‘acento’ que nela predomina; nova leitura expressiva pelo professor e, enfim, a leitura oral dos alunos.” (Batista et alii, 2002:45).

¹⁸ Lei nº 439, de 29 de setembro de 1906, de Minas Gerais.

se lê e se recita, em oposição a uma decoração indesejada que se procura evitar, porque nela o sentido do que se lê fica perdido¹⁹. Somente no programa de 1925²⁰ é que a preocupação com a *leitura silenciosa*, considerada de muita relevância na vida prática, aparece complementando a leitura oral. Nesse quadro em que progressivamente é dada atenção ao “entendimento” e à leitura silenciosa, salienta-se nos livros a inclusão progressiva de *exercícios*. Essa situação, segundo os autores, leva a supor que esses fenômenos estejam relacionados, pois esses exercícios exploram, em maior ou menor grau, aspectos da compreensão do texto e “sinalizam a existência de uma nova maneira de pensar a pedagogia da leitura.” (Batista, 2002:45).

Na mesma direção de Batista et alii (2002), o artigo de Vidal (1999) vem trazer subsídios à compreensão do universo escolar brasileiro, no caso, das décadas de 1920 e 1930, destacando um momento de ressignificação das formas de apropriação do livro, desencadeado pelo discurso da Escola Nova. Tal discurso procurava se afirmar no país utilizando, como estratégia discursiva, distinguir-se do ensino existente, contrapondo-se a ele²¹, denominando-o *tradicional*, qualificando-o de passivo e baseado unicamente na repetição de conteúdos memorizados.

Vidal afirma que o ensino renovado pregava o movimento, trabalhos em grupo, a realização de experiências pelos alunos como formas de vivificar o ensino, tornando-o mais atraente e eficaz. No contexto desse ensino, o livro estava associado à pesquisa, à reflexão, era um instrumento para produzir saber, gerando movimento, atividade. De obra fechada, o livro passou a ser visto como obra aberta e o ler passou a ser considerado tão ativo quanto realizar um experimento.

Aponta a autora que o ensino da leitura passava também por uma ressignificação. Para William Gray²², o antigo ensino da leitura era dominado pela busca de três objetivos: a posse completa da mecânica da leitura, a formação de hábitos de boa leitura oral e o cultivo de apreciação da literatura, que, embora valiosos, visavam

¹⁹“Tal preocupação é evidenciada nos exercícios de ‘resumo’, ‘comentário’ e ‘reflexões morais’, que devem ser feitos especialmente nos 3º e 4º anos.” (Batista et alii, 2002:45).

²⁰ Decreto nº 6.758 de 1º de janeiro de 1925.

²¹ A mesma estratégia discursiva de desqualificar o ensino antigo para se afirmar o novo já foi anteriormente mencionada em Mortatti (2000), referindo-se aos métodos de alfabetização no Brasil.

²² Professor de Educação da Universidade de Chicago visitou o Brasil em 1952. Segundo Vidal, sua influência nas discussões sobre o ensino da leitura em nosso país pode ser observada no grande número de citações em trabalhos nacionais e na presença de seus livros em diversas bibliotecas de Escolas Normais.

primariamente ao desenvolvimento de certos hábitos fundamentais de leitura e ao estímulo da leitura em um campo um tanto *limitado*²³. Afirmo Vidal que para Gray, os novos objetivos do ensino da leitura passavam por duas alterações: a primeira relacionava-se com a possibilidade de a leitura alargar a experiência individual do leitor e a segunda apontava para a oposição entre leitura oral e silenciosa. Gray defendia a leitura inteligente, propiciada pela leitura silenciosa ou “meditada”: enquanto a oral enfatizava a forma, a silenciosa valorizava o conteúdo, e desse modo, promovia a “leitura inteligente”.

Acrescenta Vidal que, com o propósito de desenvolver a “leitura inteligente”, artigos publicados²⁴ nos anos 1930 no Brasil disciplinavam o ato de ler, detalhando procedimentos que pudessem determinar uma forma apropriada de ler, no intuito de constituir maneiras adequadas de estabelecer sentido ao escrito²⁵.

Tais recomendações se colocavam no sentido de que as práticas escolares incorporassem essas orientações, valorizando a leitura silenciosa, — cuja compreensão seria verificada por um relato oral ou escrito do texto —, em substituição à oral. A defesa da leitura silenciosa acenava para uma nova situação em relação ao ensino da leitura: a substituição da leitura expressiva pela explicada²⁶ e apontava “para a produção de uma formação discursiva, que normatizava as maneiras de aquisição do conhecimento lido, modelando a leitura.” (Vidal, 1999:343)

Segundo Vidal, o livro também era ressignificado: “de simples depositário da cultura universal, passava a ser visto como fonte de experiência.”(idem, ibidem). Como essa função era nova, fazia-se necessário explicitá-la, o que muitas vezes ocorria no discurso sobre ler, nos anos 1920 e 1930, que vinha precedido de uma avaliação a respeito da importância do livro para a Escola Nova²⁷. Fernando de Azevedo (1933) procurou

²³ “Hoje em dia pensamos a leitura como um meio de ampliar as experiências dos meninos e das meninas, de estimular os seus poderes mentais e de ajudá-los a viver uma vida tão plena e tão rica quanto possível. Quer isto dizer que o alcance do ensino da leitura deve ser mais largo do que nas décadas passadas.” (Gray et al. 1929, p.273 apud Vidal, 1999:338).

²⁴ Artigos de José Calvo, Lourenço Filho e Delgado de Carvalho. (Vidal, 1999).

²⁵ Além da recomendação desses autores, a leitura em silêncio também era recomendada pelo discurso médico, com base em estudos de laboratório relativos ao movimento dos olhos, que, no entender dos especialistas da época, influíam na aquisição do ritmo de leitura de cada criança. (Silveira 1960:16 apud Vidal, 1999:342).

²⁶ Segundo a autora, movimento semelhante para o mesmo período também foi relatado por Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard (1995) na França.

²⁷ “A associação escolanovismo e ensino ativo era indicada como causadora da falsa imagem de que os novos métodos descartavam o livro como recurso auxiliar na aprendizagem.” (idem, ibidem).

afastar dúvidas sobre essa importância estabelecendo oposições sobre a concepção do livro-texto na escola tradicional e na Escola Nova, na posição de defensor da escola renovada²⁸. Em vez dos antigos livros-textos, a proposta era que o aluno tivesse acesso a diferentes escritos com a finalidade de produzir seu próprio conhecimento, e dessa forma, a leitura se tornava em prazer.

Acrescenta Vidal que, nesse contexto, a biblioteca escolar também foi ressignificada²⁹: de um espaço austero, com armários fechados e livros distantes do aluno, transformou-se em um espaço agradável, com estantes envidraçadas, aberto à curiosidade das crianças, com livros selecionados ao alcance das mãos dos alunos pequenos.

Com o aumento da quantidade de livros e de leituras tornou-se necessário, a partir de então, controlar a produção material desse impresso, constituindo-se comissões de *revisão* do manual didático, assim como controlar a apropriação do que era lido, assegurando normas de entendimento dos textos lidos.

Num outro percurso, outros dois trabalhos, De Pietri (2003) e Andrade (2004), dialogam com esta pesquisa por tratarem discursivamente de questões que articulam a Lingüística ou a produção de textos de lingüistas, das últimas décadas, com o ensino de língua portuguesa.

²⁸ Para Azevedo, enquanto na escola tradicional o livro-texto é o centro das atividades desenvolvidas (imprimindo a elas uma ordem e um método), é o padrão, é o instrumento que escraviza o aluno, tendo que ser lido por necessidade, e provocando com isso leituras desinteressantes, na escola renovada, o livro-texto é um instrumento de trabalho que se desenvolve sob impulso e em torno da criança, é um elemento de cultura que auxilia, completa e alarga a experiência, é o instrumento que se usa como meio; é fonte de informações, de estímulos, de recreio e de reflexão. (1933:240, apud Vidal, 1999: 344).

²⁹ Em dois outros artigos, Vidal aprofunda a aproximação dos assuntos: biblioteca escolar e escolanovismo.

Vidal (2000) apresenta um conjunto de práticas organizadas em torno de livros e de leituras que fizeram parte da formação para o magistério no Instituto de Educação do Distrito Federal (RJ), entre 1927 e 1935, período em que foram implementadas reformas de base escolanovista por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, na época, administradores da instrução pública carioca. A partir de dois documentos principais (não exclusivos), o *Livro de Aquisições da Biblioteca* e o *Livro de Frequência e Consulta*, localizados na biblioteca da Escola de Professores do Instituto de Educação, a autora discute estratégias de formação docente.

Vidal (2004) volta-se aos anos 1920 e 1930 na tentativa de entender as representações sobre a função da biblioteca escolar no curso primário e as práticas escolares a elas relacionadas. Para conhecer sinais dessas representações e práticas, investiga algumas atividades realizadas no interior de duas escolas primárias. Para isso, traz à tona duas experiências modelares implementadas nos Institutos de Educação do Rio de Janeiro, em 1932, e de São Paulo, em 1936, sob influência das idéias da Escola Nova. Segundo Vidal, o vigor das atividades desenvolvidas nessas bibliotecas foi possível devido à sua inserção no tempo (a aula de biblioteca) e no espaço institucional escolar (a sala de biblioteca) que garantiu a produção de práticas de leitura escolarizada.(p.208).

Preocupado com a formação de professores de língua materna e com as apropriações, realizadas por eles, de conhecimentos produzidos pelas pesquisas lingüísticas, De Pietri (2003) caracteriza — a partir de uma perspectiva discursiva de linha francesa — a emergência de um novo discurso no interior da Lingüística, que se constituiu nos fins dos anos 1970, no Brasil, a que denominou *discurso da mudança*, produzido em função do interesse dessa ciência pelas questões relacionadas ao ensino de língua portuguesa.

O autor defende a idéia de que o discurso da mudança cumpre uma necessidade interna à própria Lingüística de se constituir como *ciência brasileira*, produzindo um discurso que associa idéias lingüísticas a propostas de mudança no ensino de língua portuguesa no Brasil, oferecendo respostas não apenas ao mundo letrado nacional, mas também à própria Lingüística no país, que, nesse sentido, deixava então a “torre de marfim”, local que era acusada de ocupar, para se aproximar dos problemas sociais brasileiros.

Segundo De Pietri, tal discurso para se colocar se utiliza de um componente de divulgação científica que possui um forte caráter argumentativo — volta-se *contra* o ensino tradicional e posiciona-se *a favor* da necessidade de mudanças nas concepções assumidas de língua/linguagem e ensino.

De Pietri esclarece que a argumentação do discurso da mudança se faz pela apresentação de teorias lingüísticas, sociolingüísticas e sociológicas, que fornecem subsídios para demonstrar a procedência (científica) das concepções de língua/linguagem então defendidas pela Lingüística, e também pela apresentação de problemas desencadeados pelas concepções de língua e linguagem assumidas no ensino de língua materna, então praticado, que se pretendia modificar.

Afirma o autor que o discurso da mudança, apoiado nas teorias mencionadas e sintonizado com as transformações ocorridas no cenário escolar do ensino fundamental e médio daquele período, defende, em relação ao ensino de língua materna, a necessidade de:

- i) considerar a diferença entre a língua da escola e a utilizada pela nova clientela, proveniente das camadas populares, que então chegava à escola;
- ii) considerar a realidade da variação lingüística e respeitar, a partir daí, a variedade do aluno;
- iii) relacionar ensino de linguagem e condições socioeconômicas com o objetivo de produzir práticas

pedagógicas democráticas e transformadoras; e iv) divulgar os conhecimentos lingüísticos e de outras ciências para alterar as práticas pedagógicas existentes.

De Pietri procura demonstrar que o discurso da mudança voltado ao ensino de língua portuguesa no Brasil se apresenta numa relação polêmica que se instaura entre as mudanças propostas, baseadas nas contribuições da Lingüística ou em outras ciências associadas a ela, e as práticas de ensino e concepções de linguagem fundamentadas na tradição gramatical. Segundo o autor, essa relação polêmica é, ela mesma, constitutiva da própria delimitação dos discursos que se encontram nessa relação.

Em direção bastante aproximada ao texto de De Pietri, Andrade (2004) apresenta, no primeiro capítulo, uma análise que situa a leitura dos professores na perspectiva de um circuito de difusão da informação científica a leitores não-pesquisadores. Apoiando-se em autores da área dos Estudos Culturais e em Chartier, Andrade concentra sua análise em leituras dirigidas aos professores em fase de formação, para buscar, no interior desses textos, as imagens de autores e de leitores-professores inscritas pelos autores pesquisadores.

Para realizar esse trabalho, a autora utiliza uma parcela da produção científica brasileira sobre ensino de leitura³⁰, produzida nos anos 1980³¹, e trata os textos selecionados como “cartas” a serem endereçadas aos professores, mesmo que não exclusivamente. Esclarece que não foi feita nessas “cartas” qualquer análise conceitual dos conhecimentos divulgados, pois o que interessou voltava-se a “uma recepção virtual, desejada e inscrita pelos autores nos seus textos” (p.33) e não a recepção dos leitores reais.

Segundo a autora, inicialmente, foi feito um trabalho de agrupamento dos livros segundo alguns critérios³² que levaram ao estabelecimento de seis grupos, dispostos num *continuum* que vai do pólo mais voltado à pesquisa a outro voltado ao ensino³³,

³⁰ Esclarece a autora que a escolha das obras atendeu aos seguintes critérios: a) livros que constassem da bibliografia de um documento oficial de formação, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, de 1991; b) livros que contivessem alusão explícita, nas capas ou nos prefácios, de serem dirigidos ao professor; c) livros que tivessem sido publicados por pesquisadores vinculados ao Instituto de Estudos da Linguagem ou à Faculdade de Educação/Unicamp.

³¹ Pelo fato de esse estudo retratar um momento de germe do campo da formação docente, a análise realizada, segundo Andrade, tem um valor histórico. (p.25).

³² Modos de aparecimento do professor-leitor, inclusão de elementos do contexto escolar e respeito ao modo de escrita acadêmica.

³³ Os grupos obtidos são assim denominados: 1) vulgarização científica; 2) pesquisas sobre a escola; 3) pesquisa aplicada; 4) reflexões sobre o ensino; 5) manual de atividades; e 6) relatos de experiência.

havendo entre eles um espaço intermediário, ainda sem limites em que nasce o campo da formação docente.

A análise feita permitiu ver que duas figuras de base são projetadas pelos autores: a) autores, pesquisadores, universitários, produtores de conhecimentos voltados à formação; e b) leitores, professores, praticantes, profissionais; e que uma estrutura está freqüentemente associada aos textos: 1) os conceitos sobre a língua são apresentados e definidos didaticamente; 2) os autores deixam de lado momentaneamente os conhecimentos a transmitir para inserir uma descrição da ação do professor, feita sempre de modo crítico; 3) baseando-se na descrição feita, voltam a tematizar os conhecimentos lingüísticos, ressaltando as suas vantagens caso sejam incorporados. (p.55).

Essa estrutura, segundo a autora, constitui uma estratégia de convencimento sobre os benefícios de adquirir os conhecimentos científicos, e acaba por levar o leitor a duas direções de sentido: a) a prática docente é passível de críticas, precisa de mudanças, deve ser melhorada; b) a aquisição do conhecimento científico sobre a língua pode ser um caminho para a alteração da prática docente.

Em seguida, detém-se a autora sobre a função enunciativa que cada um dos dois sentidos apontados pode ter na formação docente.

Na primeira posição enunciativa, os autores, ao marcarem-se como produtores de conhecimento, vêem-se imbuídos de autoridade suficiente para enunciarem a sua crítica. Nesse segundo momento, deslocam seu foco sobre outro conteúdo do qual não são produtores: a prática docente da escola básica. Para a autora, “os conteúdos científicos parecem funcionar como capital necessário para elevar seus possuidores à posição de quem critica.” (p. 57). Acrescenta a autora que outra função desse conhecimento sobre a língua surge na terceira posição em que os conceitos são apresentados ao professor como diagnóstico e remédio para os problemas de ensino, configurando-se a palavra do pesquisador como de suma importância para a formação docente.

Afirma a autora que outro índice revela a estratégia de convencimento apontada: quando os conceitos sobre a língua são apresentados na primeira posição descrita, os pesquisadores baseiam-se na coerência do sistema teórico, utilizando para isso modos do discurso acadêmico; esses mesmos autores, ao passarem para a posição de críticos da ação docente, na segunda posição enunciativa, “respaldam-se em modos de

abordagem menos exigentes, próximos ao senso comum.” (p.58). Enfatiza a autora que as críticas negativas apresentadas não são fundamentadas em qualquer referência teórica ou científica, posição bem diferente de quando “os autores descrevem seu objeto de estudo, a língua, com as palavras da ciência.” (id. ibid.).

Para Andrade, a terceira posição enunciativa descrita, em que se propõem mudanças na prática docente, deixa clara a concepção dos autores lingüistas e teóricos da literatura sobre a formação docente: para eles, os conhecimentos mais importantes do ponto de vista teórico em que foram concebidos devem ser transmitidos. Andrade destaca que os autores partem da compreensão de que, em si, os conhecimentos serão úteis, pois conduziriam, quase que automaticamente, a modificar a prática escolar, ou seja, pressupõem que “os bons conceitos levem à boa prática.” (p.62), crendo que aí está a pertinência da comunicação proposta entre especialistas e professores.

Segundo a autora, duas figuras de professor são projetadas nos textos: a do professor na prática docente e a do professor em formação. Fica pressuposto que a crítica dirigida à prática docente conduza o leitor-professor a ter uma atitude crítica em relação às suas próprias práticas escolares e a guardar distância em relação ao professor “prático” criticado. Como resultado, haveria uma tendência à adoção dos conceitos do professor acadêmico. Destaca Andrade que, embora os autores pressuponham que as reflexões sobre o ensino que desejam produzir sejam uma consequência natural da aquisição de conceitos sobre a língua, “a transposição não é jamais colocada no centro dos questionamentos dos autores.” (p. 65).

A autora constata pela análise feita que a figura do leitor aparece marcada nos textos numa estrutura discursiva recorrente: a negação, em que os enunciados negativos constituíam-se em “instruções dadas ao professor sobre o que não fazer para bem receber os conhecimentos científicos divulgados.” (p. 68). Tal gesto discursivo dos autores de afastar o leitor de um caminho e conduzi-lo para outro, “a boa direção argumentativa” (p.71), permitiu compreender que o produtor de conhecimento procurou ter em mãos o controle da recepção.

Segundo Andrade, por meio desse movimento discursivo, percebe-se que os autores e leitores constituem-se em relação mútua, movimento a partir do qual se constrói o

discurso de formação docente em que autores e leitores vão consolidando suas próprias posições.

* * *

Os textos que dialogam com este trabalho não se restringem aos apontados. Há outros, também de interesse, que não foram aqui elencados. A intenção de trazer aqui as linhas gerais de alguns deles está em mostrar que a presente pesquisa não caminha só, sem interlocutores; ao contrário, caminha com parceiros, que têm pontos de interesse comum com a presente pesquisa e que foram publicados principalmente a partir dos últimos anos da década de 1990.

Em quase todos eles há um interesse manifesto pelo estudo do passado do ensino no Brasil, e, em vários deles, pelo de Língua Portuguesa, seja pela busca de maior compreensão da constituição e instalação dessa disciplina nas escolas brasileiras, dos métodos de alfabetização utilizados, práticas de leitura desenvolvidas, concepções de linguagem então presentes, livros e textos escolares produzidos e utilizados, formação de bibliotecas no interior das escolas, dentre outros assuntos voltados a um passado já distante, que remonta as últimas décadas do século XIX à primeira metade do século XX. Outros trabalhos, também numa perspectiva histórica, dirigem-se ao ensino de língua materna, e se voltam a um passado mais recente, na tentativa de compreender a produção dos lingüistas no ensino de língua materna no Brasil, a partir dos anos 1970 e 1980.

Entendendo que esses textos possam contribuir para a análise a ser realizada, sempre que julgar necessário, eles serão retomados no interior dos próximos capítulos.

Metodologia de trabalho

Sobre o corpus do trabalho

O presente trabalho apresenta um corpus dividido em dois conjuntos: um deles, composto por textos escritos por lingüistas nos anos 1970 e 1980 e dois documentos

oficiais publicados pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, no mesmo período, dirigidos aos professores de Língua Portuguesa; um outro, formado por um conjunto de textos orais resultantes de entrevistas realizadas especialmente para a execução deste trabalho, com professoras de Língua Portuguesa.

Passo, a seguir, a dar informações mais detalhadas sobre esses dois conjuntos de textos.

A construção do corpus

Os textos escritos selecionados

Do conjunto de textos contidos no livro *O texto na sala de aula*, organizado por João Wanderley Geraldi (1984), livro que, segundo Silveira (1991), tornou-se um breviário dos professores de língua materna nos anos 80, selecionei três para analisar: *As sete pragas do ensino de Português*, de Carlos Alberto Faraco, *Concepções de linguagem e ensino de Português*, de João Wanderley Geraldi, e *A Lingüística e o ensino de Português*, de Ester Gebara, Jonas de Araújo Romualdo e Tânia Maria Alkmin. Esses textos já tinham sido publicados anteriormente: o primeiro, em 1975; o segundo, retoma idéias do autor presentes em textos de 1981 e 1982, e o terceiro, em 1980. Mas é certamente a inclusão deles no livro “O texto na sala de aula”, que possibilitou o acesso aos professores.

Tal escolha não se deu sem motivos. São textos que tiveram forte penetração junto aos professores de Português no período em que o processo de reformulação do ensino de língua materna se intensificou. Se o livro todo, *O texto na sala de aula*, é um marco das leituras feitas naquele período, os textos de Faraco e Geraldi, principalmente, são, no corpo do livro, dos mais conhecidos pelos professores de Português àquela época.

Parto da leitura deles, com o intuito de conhecer como os autores, na posição de lingüistas, constroem a imagem do ensino tradicional de Língua Portuguesa, imagem que se reveste de grande importância, pois serve como uma das alavancas para desencadear o processo de alteração de rumos do ensino de Português.

Além desses textos, analiso mais três, também de lingüistas, que foram apresentados em seminários de associações acadêmicas de lingüistas e publicados em

boletins dessas associações, nos anos 70 e 80. São eles: *O ensino da língua materna: alguns objetivos e alguns problemas*, de Aryon D. Rodrigues, apresentado em 1975; *O ensino de línguas após a implantação da Lingüística*, de Mary Kato e *O papel da Lingüística na identificação do padrão lingüístico*, de Ataliba Teixeira de Castilho, ambos apresentados em 1983.

São também analisados dois *documentos oficiais* publicados pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo: *Guias curriculares para o ensino de 1º grau – Língua Portuguesa*, publicado em 1975, e *Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 1º grau*, em 1988.

São necessários alguns esclarecimentos sobre a escolha desses dois documentos. Foram escolhidos textos oficiais do *Estado de São Paulo*, pois a pesquisa envolve professores que viveram a realidade do ensino público paulista; esses textos e não outros foram escolhidos, porque tiveram grande circulação entre o público docente de 1º grau, no período em que foram publicados, época da reformulação do ensino. Conhecer o que eles dizem se mostrou de relevância para o presente trabalho.

Os textos orais

Passo, a seguir, a dar uma série de informações a respeito do conjunto de textos orais: a trajetória de sua construção, os procedimentos a serem utilizados na análise das entrevistas e uma reflexão sobre a natureza da fonte oral.

Sobre a trajetória de construção dos textos orais

Procedi à construção de um corpus de textos orais, através da realização de entrevistas semi-estruturadas feitas por mim com professores que atenderam às seguintes exigências: (a) terem sido professores de Língua Portuguesa, estarem aposentados há algumas décadas, ou terem se aposentado, no máximo, no início dos anos 90, entendendo que tais profissionais poderiam fornecer informações sobre o período do ensino de Língua Portuguesa, normalmente identificado como tradicional; (b) terem sido professores que tivessem atuado, pelo menos parte de sua vida profissional, na cidade de Campinas (SP),

preferencialmente na rede pública, pelo fato de essa cidade ser o foco da pesquisa; (c) terem atuado no antigo curso ginasial, ou em etapa de ensino correspondente, pelo fato de a pesquisa focalizar esse nível de ensino.

O roteiro de questões

Com o intuito de dar mais espaço à entrevistadora e ao entrevistado, as entrevistas foram semi-estruturadas, e um *roteiro de questões* foi elaborado para nortear o andamento das gravações. Tal roteiro constituiu-se de dois blocos de questões. O primeiro, com algumas poucas perguntas — em torno de cinco —, tinha por objetivo deixar o entrevistado mais à vontade, menos tenso para narrar suas experiências profissionais no segundo bloco. Foram propostas questões que solicitavam ao professor falar sobre seu percurso escolar, a escolha da profissão, o início da carreira docente, seu percurso profissional, o tempo de serviço exercido no magistério e pontos relevantes que tivessem marcado a sua carreira. O segundo bloco, composto por um número maior de questões, tinha por objetivo recolher *informações* mais específicas e também *opiniões* sobre determinados tópicos relativos ao ensino de língua materna na sua vida profissional. Cada tópico foi abordado através de várias questões com o intuito de recolher dados que pudessem favorecer a reflexão neste trabalho. Embora nem todos sejam retomados na análise com a devida profundidade, todos são *pontos de observação* importantes, pois se relacionam com as práticas de sala de aula vivida pelos entrevistados, e podem trazer subsídios para iluminar a cena do ensino tradicional.

Os tópicos abordados nas entrevistas são os seguintes:

(a) os *conteúdos de ensino* trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa. O interesse em abordá-lo se deve ao fato de poder obter informações sobre o que era objeto de ensino de língua materna décadas atrás;

(b) os *objetivos do ensino* de Língua Portuguesa. O interesse em inserir esse tópico está no fato de entender que os objetivos do ensino são sinalizadores importantes, indícios úteis para se obter informações sobre o ensino desenvolvido. Saber aonde pretendiam chegar, que alvos queriam atingir, que prioridades estabeleciam para o

desenvolvimento do ensino de língua materna são pistas importantes para tentar recompor o cenário distante do ensino de Língua Portuguesa;

(c) *práticas de ensino desenvolvidas* nas aulas de Língua Portuguesa. O interesse em incluir esse tópico está na possibilidade de conhecer um pouco a concepção do que era, para esses professores, ensinar Língua Portuguesa, através das práticas de ensino desenvolvidas, das propostas de trabalho, da elaboração de atividades “próprias”. As respostas dadas podem dar indícios sobre a caracterização do ensino tradicional de língua materna;

(d) *ensino recebido e ensino praticado* pelos professores de Língua Portuguesa. Nesse caso, o interesse está na possibilidade de obter informações sobre um provável movimento que subjaz ao ensino de língua materna e que possa ser sinalizado pelos entrevistados, a partir de duas posições enunciativas distintas: uma, como aluno de Língua Portuguesa, num passado mais distante, e uma outra, como professor dessa disciplina, num passado mais recente.

(e) *a presença do novo e do tradicional* no ensino de Língua Portuguesa sob a ótica dos entrevistados. O interesse em incluir esse tópico, relacionado diretamente com o anterior, está na possibilidade de verificar se a denominação ensino tradicional de Língua Portuguesa, considerada nos textos acadêmicos e oficiais como um período estável, homogêneo, pode ser entendido como um movimento marcado pela heterogeneidade, composto por fases que vão se alterando em função das condições sócio-históricas de cada época.

(f) *a documentação oficial voltada ao ensino de Língua Portuguesa*. O interesse em inserir esse tema se deve à provável influência, nas últimas décadas, que a documentação oficial dirigida ao ensino dessa disciplina exerceu sobre os professores do ensino fundamental, desencadeada por documentos como os Guias Curriculares, nos anos 70 e as Propostas Curriculares, em meados dos anos 80;

(g) *o livro didático* adotado nas aulas de Língua Portuguesa. O motivo de inserir esse tópico se deve ao papel de importância, já bastante reconhecido, que o livro didático tem exercido no trabalho docente, ou seja, o papel de um forte aliado na condução do ensino;

(h) o *curso de graduação em Letras* realizado. A inclusão desse tópico se mostra de importância pelo fato de o curso superior ser, ao longo do processo de escolarização das entrevistadas, o curso de formação profissional específica: uma etapa obrigatória que lhes permitiu, posteriormente, o ingresso na carreira docente. O objetivo de abordar esse tópico foi procurar conhecer possíveis orientações/influências recebidas no curso de Letras, sobre o ensinar Língua Portuguesa e possíveis relações entre essa formação e a prática profissional.

Procedimentos anteriores e posteriores à coleta de dados

Com o roteiro preparado, passei a entrar em contato com uma série de pessoas que pudessem atender às exigências da pesquisa.

A idéia inicial era entrevistar professores de Língua Portuguesa aposentados, de ambos os sexos, com idades aproximadas; entretanto, nem tudo aconteceu como previa: entrevistei profissionais que, no período de coleta de dados, se mostraram disponíveis a contribuir com a pesquisa e, também, em condições de saúde favoráveis para serem entrevistados.

Nas condições dadas, entrevistei somente professoras, em número de sete.

Antes da entrevista, as professoras foram contatadas por mim por telefone e informadas do meu interesse em entrevistá-las para recolher informações a serem utilizadas na elaboração da minha tese de doutorado. Também foram informadas sobre os objetivos da pesquisa e sobre a necessidade de a entrevista ser gravada em áudio, para ser retomada para estudo. Foram avisadas de que a entrevista em áudio seria transcrita integralmente e que uma cópia impressa seria encaminhada a cada entrevistada, juntamente com uma cópia em áudio, para que a entrevistada conferisse a fidelidade da transcrição e fizesse as alterações necessárias, operando cortes, fazendo inserções, reestruturando trechos, frases, corrigindo informações etc. Foram informadas de que a entrevista, depois de “corrigida” pela professora, seria retomada pela entrevistadora para alterar os originais impressos. Finalmente, a entrevistadora traria à professora a versão final, que seria o material de estudo sobre o qual a pesquisadora se debruçaria para análise. Caso viessem a concordar em prestar seu depoimento oral, seria necessário que assinassem, após percorridos todos os

passos, uma carta de cessão de direitos, garantindo à entrevistadora o direito de uso do material coletado para estudo.

Cientes disso, as sete professoras concordaram em ser entrevistadas e os passos descritos pós-entrevistas foram seguidos quase integralmente por todas elas. Duas não fizeram qualquer correção ou revisão no material transcrito. Todas cederam suas entrevistas para estudo, entretanto, não o fizeram da mesma maneira: seis assinaram a carta de cessão de direitos e uma cedeu a entrevista através de consentimento oral, que se encontra registrado no final de sua entrevista³⁴.

Algumas observações sobre a construção do corpus oral

Sobre o roteiro de questões, duas observações precisam ser feitas. Após utilizado, pude observar que ele funcionou como um instrumento bastante flexível, foi uma base para o desenvolvimento do diálogo entre entrevistadora e entrevistada: por várias vezes foram feitas alterações, no conjunto das questões, não previstas inicialmente, por força da situação apresentada na gravação.

Também pude observar que o uso do primeiro bloco de questões ultrapassou a expectativa de “aquecer” a interação entrevistadora/entrevistada, pois além de propiciar a instalação de um clima menos tenso, trouxe, também, uma série de informações não só relativas à vida pessoal e profissional do entrevistado, como também informações sobre o contexto educacional paulista a partir dos anos 1940.

Embora as perguntas do roteiro permitissem obter informações sobre a vida profissional do entrevistado, este trabalho não utilizou a técnica de história de vida, mas a da entrevista com depoimento oral, entendimento esse obtido na leitura de Queiroz (1988), que caracteriza em detalhes essas técnicas:

“A diferença entre história de vida e depoimento está na forma específica de agir do pesquisador ao utilizar cada uma destas técnicas, durante o diálogo com o informante. Ao colher um depoimento, o colóquio é dirigido diretamente pelo pesquisador; pode fazê-lo com maior ou menor sutileza, mas na verdade tem nas mãos o fio da meada e conduz a entrevista. Da ‘vida’ de seu

³⁴ A exigência feita por essa entrevistada para ceder sua entrevista para estudo foi receber, da entrevistadora, uma cópia impressa da tese de doutorado, após estar concluída e aprovada.

informante só lhe interessam os acontecimentos que venham se inserir diretamente no trabalho, e a escolha é unicamente efetuada com este critério.” (Queiroz, 1988:21)

Sobre as entrevistadas

Entrevistei as professoras: Ana Maria, Zilda, Zenaide, Quinita, Ilka, Ana Helena e Maria José. Desse grupo, já havia me relacionado com duas; as demais foram-me indicadas por pessoas conhecidas.

Em seguida, dou algumas poucas informações sobre a vida profissional dessas professoras e alguns esclarecimentos sobre os motivos, sempre que possível, que me levaram a entrevistá-las. Embora os motivos não sejam os mesmos, percebi que o critério *eficiência no trabalho realizado* foi o que mais motivou a indicação dessas profissionais.

Professora Zilda Kaplan Rubinsky

A idéia de entrevistar Dona Zilda surgiu após ter lido uma grande quantidade de mensagens (e-mails) de ex-alunos do então Colégio Estadual Culto à Ciência, de Campinas, encaminhadas ao *site* dessa escola, por ocasião da comemoração dos 125 anos dessa instituição, rememorando passagens vividas décadas atrás nesse estabelecimento de ensino. Dona Zilda foi a professora mais lembrada, sempre de forma muito carinhosa e reconhecida pelo trabalho realizado.

Filha de imigrantes poloneses judeus, moradora da cidade de Campinas desde criança, tinha, quando pequena, a Língua Portuguesa como segunda língua. Contou-me que o seu professor Francisco Ribeiro Sampaio, de quem foi aluna nos cursos ginásial e superior, teve grande influência na escolha da sua carreira e na própria vida profissional. Fez o curso de Letras Clássicas na PUC de Campinas. Foi professora em apenas uma escola: o Colégio Estadual Culto à Ciência, de Campinas; inicialmente foi contratada como professora de Latim e, posteriormente, como professora de Língua Portuguesa, quando o Latim foi retirado do currículo do curso ginásial. Só trabalhou na escola pública, vindo a se aposentar no início dos anos 70. Sua experiência com o ensino de Língua Portuguesa se deu

nos antigos cursos ginásial (e depois, 5^a a 8^a séries do primeiro grau) e colegial (clássico e científico). Quando entrevistei Dona Zilda, ela estava com setenta e cinco anos de idade.

Professora Zenaide Carmona Pinto

Cheguei à Professora Zenaide através de indicação. Moradora da cidade de Campinas, teve sua formação escolar sempre realizada nesse município, onde fez os cursos primário, ginásial, normal e superior. É formada em Letras Clássicas pela PUC de Campinas. Quando era ainda estudante universitária, teve sua primeira experiência profissional como professora primária numa escola rural do distrito de Joaquim Egídio, dessa cidade. Depois de concluído o curso superior, foi aprovada no concurso de ingresso ao magistério paulista, em 1949, iniciando definitivamente sua trajetória profissional como professora efetiva de Língua Portuguesa. Trabalhou em cidades paulistas bem distantes de Campinas até que por concursos de remoção, retornou a Campinas, depois de anos na profissão. Trabalhou sempre na escola pública paulista, tendo atuado exclusivamente no curso ginásial, vindo a se aposentar no início dos anos 70. Dona Zenaide tinha setenta e seis anos no momento da entrevista.

Professora Joaquina (Quinita) Elisa Ribeiro Sampaio de Melo Serrano

Sempre carinhosamente chamada de Dona Quinita, foi minha professora de Língua Portuguesa no curso ginásial, no Colégio Estadual Culto à Ciência, de Campinas, nos anos 60. Desde muito pequena, recebeu forte influência familiar no tocante aos estudos de língua e literatura portuguesas. Seu pai, Professor Benedito Sampaio, e seu irmão, Professor Francisco Ribeiro Sampaio, foram, segundo ela, fortes referências na escolha da profissão e em sua carreira profissional.

Cursou Letras Clássicas na PUC de Campinas. Ainda estudante universitária, trabalhou como professora de Língua Portuguesa em Ribeirão Preto. Prestou concurso público de ingresso ao magistério e iniciou sua carreira como professora efetiva de Língua Portuguesa, da rede pública de ensino. Trabalhou em várias cidades do interior do Estado de São Paulo, tendo passado por vários concursos de remoção, sempre com o

objetivo de retornar a Campinas, desejo que conseguiu realizar depois de alguns anos na profissão. Atuou como professora nos cursos ginásial e colegial (clássico e científico), tendo sido catedrática de Língua Portuguesa, por muitos anos, no Colégio Estadual Culto à Ciência. Por motivos de ordem particular, aposentou-se somente no início dos anos 80. Trabalhou também na rede particular de ensino superior, onde lecionou Literatura no curso de Letras da PUC de Campinas.

No momento da entrevista, Dona Quinita contava com setenta e seis anos de idade.

Professora Ilka Brunhilde Laurito

A Professora Ilka me foi indicada por uma pessoa que tinha sido sua aluna no curso ginásial no Instituto de Educação “Carlos Gomes”, de Campinas, nas chamadas “classes experimentais”, projeto de renovação do ensino levado a cabo em algumas escolas públicas paulistas, nos anos 60. Soube que Dona Ilka tinha sido uma professora competente e diferenciada para a época.

Nascida em São Paulo em 1925, lá iniciou seus estudos na Escola Caetano de Campos, vindo posteriormente a se formar em Letras Neo-Latinas na Universidade de São Paulo (USP). Aprovada no concurso público de ingresso ao magistério em fim dos anos 40, assumiu sua vaga de professora efetiva de Língua Portuguesa em Brotas (SP). Removeu-se algumas vezes, por concurso, e numa dessas remoções escolheu Campinas, onde trabalhou vários anos no Instituto de Educação “Carlos Gomes”. Posteriormente, retornou a São Paulo, onde trabalhou até se aposentar no início dos anos 70. Em 1975, obteve o título de mestre em Teoria Literária pela USP. O gosto pelo escrever, pela literatura, pela poesia sempre foi uma constante em sua vida, tendo publicado até recentemente livros de contos, crônicas e de literatura infanto-juvenil. Na ocasião da entrevista, a Professora Ilka contava com setenta e oito anos de idade.

Professora Ana Maria Assis Rodrigues

A professora Ana Maria foi minha colega no Centro Estadual de Ensino Supletivo (CEES/Unicamp), onde conheci seu trabalho competente no ensino da Língua Portuguesa.

Natural de Campinas, fez os cursos ginásial e normal no Instituto de Educação “Carlos Gomes”, e o curso superior de Letras Neo-Latinas, na PUC de Campinas. Iniciou seu trabalho como professora primária numa escola rural estadual em Paulínia, em 1965, quando ainda fazia faculdade. Trabalhou vinte e quatro anos como professora de Língua Portuguesa na rede pública, inicialmente como professora contratada e, a partir de 1977, como efetiva, vindo a se aposentar no início da década de 90. Além do trabalho desenvolvido na rede pública de ensino de Campinas e região, também lecionou por muito tempo, e até bem recentemente, na rede particular de ensino dessa cidade. Na ocasião da entrevista, a professora contava com sessenta anos de idade.

Professora Ana Helena Cizotto Belline

Cheguei à Professora Ana Helena por indicação de uma pessoa que tinha sido sua aluna no antigo curso clássico, nos anos 60, na cidade de Salto (SP), e que avalia o seu trabalho como diferenciado e de qualidade àquela época.

A Professora Ana Helena fez o curso ginásial no Instituto de Educação “Carlos Gomes”; o curso clássico, no Colégio Estadual Culto à Ciência e o curso superior de Letras Anglo-Germânicas, na PUC de Campinas. Iniciou sua carreira como professora de Língua Portuguesa, em 1965, fora dessa cidade, após ter sido aprovada em concurso público; removeu-se para Campinas onde lecionou no primeiro e segundo graus até se aposentar na rede pública em fins dos anos 80. Realizou cursos de pós-graduação na Universidade de São Paulo, onde obteve os títulos de mestre e doutora na área da Literatura. Tem longa experiência, também, na rede particular de ensino superior, onde tem trabalhado há mais de duas décadas como professora de Literatura no Curso de Letras da PUC de Campinas.

Por ocasião da entrevista, a Professora Ana Helena contava com sessenta e dois anos.

A Professora Maria José foi-me indicada pela Professora Ana Helena no momento de sua entrevista, pelo fato de ter vivido uma experiência de renovação no ensino público de São Paulo, nos anos 60, o chamado *Ginásio Vocacional*, no início de sua carreira.

Fez o curso primário, ginásial e normal num colégio em Bebedouro, e posteriormente cursou Letras Neo-Latinas na PUC de Campinas. Iniciou sua carreira, nos anos 60, na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, como professora efetiva de Língua Portuguesa, no Ginásio Vocacional de Barretos e depois no de Americana, experiência de que muito se orgulha. Sempre como professora de 5ª a 8ª séries do primeiro grau, trabalhou nos anos 70 em cidades próximas a Campinas, vindo a se remover para essa cidade, onde lecionou até se aposentar no início dos anos 90. Concluiu o curso de mestrado em Lingüística na PUC de Campinas em 1976. Trabalhou, também, no ensino superior, até recentemente como professora do curso de Letras da PUC de Campinas. Atuou, na sua escola-sede, como coordenadora da área de Língua Portuguesa, no chamado Projeto “Escola Padrão”, de iniciativa da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Quando foi entrevistada, a professora Maria José contava com cinquenta e nove anos de idade.

Sobre os procedimentos de análise das entrevistas

Após ter em mãos os textos (cedidos) para análise, a leitura do material permitiu constatar que estava diante de uma quantidade enorme de informações. Diante dessa multiplicidade de dados e da necessidade de operar sobre eles, foi necessário realizar um *mapeamento* das entrevistas para melhor manipulá-las, identificando nelas os temas abordados e sua localização no texto transcrito.

Embora tal tarefa tenha possibilitado “radiografar” cada entrevista, a intenção aqui não é levar cada tema nela encontrado para a análise, mas melhor conhecer cada uma delas. Pude perceber que cada entrevista trilhou o seu caminho, dependendo das suas condições de produção: a familiaridade maior ou menor entre entrevistadora e

entrevistada, as imagens recíprocas e de si mesmas que entrevistada e entrevistadora formaram para e no processo interlocutivo, a disponibilidade com que cada professora participou da entrevista, a história profissional de cada uma delas, a interferência sempre muito presente e ativa da entrevistadora no rumo da entrevista e nas respostas da entrevistada, além de outros fatores que tornaram cada entrevista um momento único.

Constatei também que as professoras não formavam um só grupo: quatro tinham, em média, setenta e seis anos e três, em média, sessenta anos. Organizei-as em dois grupos: o das *mais idosas*, professoras Zilda, Zenaide, Quinita e Ilka, e o das *mais novas*, professoras Ana Maria, Ana Helena e Maria José.

Verifiquei, também, que as mais idosas passaram a maior parte de sua vida profissional nas décadas de 50 e 60, vindo a se aposentar no início dos anos 70, exceção feita a uma delas que se aposentou no começo dos anos 80. As mais novas iniciaram seu trabalho por volta da metade dos anos 60, concentraram a maior parte de sua vida profissional nos anos 70 e 80, aposentando-se por volta dos anos 90.

Observando o período de início e término de carreira dos dois grupos, chama a atenção o fato de todas terem vivenciado, na escola pública, a deflagração do processo de *democratização do ensino*, que se intensificou a partir da década de 70, embora cada grupo tenha passado por ele em etapas diferentes da sua vida profissional. As mais idosas, no fim de sua carreira, quase às portas de sua aposentadoria. As mais novas, trabalharam a maior parte de suas carreiras sob a escola pública já “democratizada”.

Em função da relação temporal que esses grupos mantêm com o processo de democratização do ensino, eles serão identificados, também, como o grupo *pré-democratização* (as mais velhas) e o grupo *pós-democratização* (as mais novas).

Também nesse mesmo período dos anos 70, a Lingüística começava a despontar nos cursos de Letras das universidades brasileiras³⁵, divulgando seus conhecimentos até então acumulados, que, aos poucos, foram sendo levados aos professores do ensino de 1º e 2º graus, através de cursos de atualização, de palestras, de documentos oficiais para o ensino de língua materna.

Embora os dois processos — a *democratização do ensino* e a *introdução dos conhecimentos lingüísticos* — tenham ocorrido concomitantemente, um não estava

³⁵ Segundo Kato (1983), a implantação da Lingüística no Currículo Mínimo de Letras se deu a partir de 1963.

vinculado ao outro, ou seja, a divulgação dos conhecimentos lingüísticos se dava em decorrência da existência de um conjunto de condições relativas ao estágio em que essa ciência se encontrava no Brasil àquela época, enquanto o processo de democratização do ensino público ocorria por força de uma política educacional existente no país naquele mesmo período.

Também a introdução desses estudos a partir dos anos 70 tocou a vida profissional dessas professoras em fases diferentes das suas carreiras. As mais velhas trabalharam a maior parte de sua vida profissional antes da sua introdução; as mais novas trabalharam quase exclusivamente sob a presença dos conhecimentos lingüísticos. Por isso, os dois grupos podem receber mais uma denominação: grupo *pré-introdução dos estudos lingüísticos* (o das mais idosas ou grupo pré-democratização) e grupo *pós-introdução dos estudos lingüísticos* (o das mais novas ou grupo pós-democratização do ensino).

Embora todas as professoras tenham trabalhado num período em que o ensino de língua materna é denominado tradicional, os grupos serão abordados *separadamente* na análise, com o objetivo de recolher informações e opiniões sobre esse ensino vivido em diferentes períodos, antes e depois dos anos 70. Tal procedimento nos parece interessante, pois pode trazer subsídios para melhor caracterizar e descrever o ensino tradicional de língua materna vivido por essas diferentes gerações, e que no todo percorre um espaço de tempo de aproximadamente cinco décadas.

Sem a idéia ingênua de que a análise a ser apresentada das entrevistas possa abalar ou contradizer um conceito tão fortemente estabelecido de ensino tradicional de língua materna, proposto por estudiosos da ciência da linguagem nas últimas décadas, esse trabalho de análise tem seu lugar, pois pode trazer subsídios para mais *compreender* um panorama de ensino sobre o qual parece estar de todo já revelado pela Lingüística.

Se no processo de conceituar, o que vigora são os aspectos predominantes, mais freqüentes, o presente trabalho quer buscar o que possivelmente ficou de fora, quer procurar encontrar a possibilidade de ter havido resíduos. E para isso, um canal possível de informações é a palavra/memória oral das entrevistadas, mesmo com todo o peso emocional e supervalorizado que tais palavras possam trazer no processo de rememoração.

É importante deixar claro que o corpus oral a ser analisado se constitui dos textos cedidos pelas professoras, o que equivale a dizer que esse material *não é* o coletado

em seu estado original, “puro”, tal qual foi produzido. A opção por trabalhar com um corpus assim constituído é de carácter metodológico, inspirada na metodologia da história oral (Meihy, 1996), que garante ao entrevistado o direito de tomar conhecimento do que falou, conferir a transcrição feita e até mesmo alterar o texto transcrito, caso ache necessário. Sobre esse direito de revisão que cabe ao entrevistado, também Bosi (2003) se manifesta favorável em seu artigo “Sugestões para um jovem pesquisador”, advertindo sobre o cuidado que deve ser tomado pelo estudioso da memória, ao lidar com narrativas de idosos:

“O depoimento deve ser devolvido ao seu autor. Se o intelectual quando escreve, apaga, modifica, volta atrás, o memorialista tem o mesmo direito de ouvir e mudar o que narrou. Mesmo a mais simples das pessoas tem esse direito, sem o qual a sua narrativa parece roubada.” (BOSI, 2003:66).

O olhar que privilegia para abordar cada entrevista é um olhar que aplaina, que achata muitos pontos interessantes do diálogo entre entrevistador e entrevistado, mas não há como ser diferente: ao iluminar determinadas partes da entrevista, deixo no escuro, inevitavelmente, outras. Os dados obtidos são mediados pela memória e, nesse sentido, não poderão ser interpretados, segundo Halbwachs (apud Bosi, 1994:54) como uma transposição dos fatos tal como ocorreram no passado, pois os sujeitos não são mais os mesmos de antes e sua percepção, idéias e visões da realidade se alteram com o tempo. O que foi lembrado pelas professoras deverá ser interpretado como um *trabalho*, um refazer de experiências, uma *reconstrução* do passado com imagens e idéias do momento presente.

Refletindo sobre a natureza da fonte oral

Embora exista um grande número de fontes escritas que possam trazer importantes informações sobre o ensino de Língua Portuguesa desenvolvido décadas atrás — como é o caso de livros didáticos, da imprensa pedagógica, de jornais escritos por alunos e/ou professores produzidos no interior das escolas, diários de classe, cadernos de anotações escolares, livros de leitura escolar, textos literários, etc —, optei, no presente trabalho, por construir um corpus de entrevistas orais, em função da carência de registros da

palavra do professor de Língua Portuguesa, hoje aposentado, narrando suas experiências a respeito do ensino público de Campinas.

Como esse corpus de entrevistas é de fonte oral, achei necessário buscar amparo teórico que pudesse esclarecer a natureza dessa fonte, entendendo que tal reflexão possa trazer subsídios à própria tarefa de interpretação das entrevistas.

Para isso, recolhi os trabalhos de Kenski (1996), Vidal (1990) e Bosi (2003), que abordam essa questão.

Kenski (1996), ao tratar de estudos relativos à memória e à prática docente, diz que normalmente a obtenção de dados, nesse tipo de investigação, se dá através de relatos orais, que são geralmente gravados. Segundo a autora, tais relatos põem em evidência características da memória que está sendo recuperada. Uma delas é sua atemporalidade, na medida em que não se coloca linearmente, ou seja, os acontecimentos narrados se apresentam numa ordem não-cronológica, cuja lógica é a emoção.

Acrescenta a autora que o narrador expõe suas lembranças não apenas através da linguagem oral, mas também através de manifestações corporais, comportamentos emocionados, choro, riso, que são, muitas vezes, pontos importantes a considerar, exigindo do pesquisador um conhecimento teórico da metodologia desse tipo de pesquisa, um treinamento razoável que desenvolva sua capacidade de observação, reflexão e análise. É também necessário, nesse tipo de investigação, que o pesquisador tenha uma habilidade muito grande para lidar com o outro, apoiando-o, mas, ao mesmo tempo, garantindo que seus objetivos sejam alcançados sem prejudicar seu depoente.

Segundo a autora, muitos fatores também interferem no momento do relato oral. Dentre eles está a seletividade da memória. No processo de rememorar, estão presentes não só lembranças, mas silêncios e esquecimentos. Um outro ponto a considerar é que o narrado é praticamente uma reconceitualização do passado com o olhar do presente: das múltiplas formas de reconstruir o passado, o relato oral narra *uma* versão do passado, tentando construir uma identidade pessoal que, em muitos casos, não é a mesma apresentada no passado. Nessa versão apresentada ao pesquisador ocorre, geralmente, que o entrevistado aproveita para *passar a limpo* o seu passado e construí-lo de forma coerente, misturando situações reais e imaginárias.

Para a autora, o que é expresso através da linguagem oral é uma parcela muito pequena comparada ao espaço da memória do sujeito, que é abrangente. Além disso, o que é narrado exprime relações entre o plano individual do sujeito e um plano cultural e social mais amplo (valores, status, posicionamentos...). Alerta a autora que as formas expressivas utilizadas pelo narrador para falar de si mesmo, em suas memórias, não podem ser consideradas como verdades, pois se construíram como uma visão do passado a partir do presente. Diz a autora:

“Neste sentido, elas servem pouco como História, no sentido tradicional de uma versão de um passado realmente vivido, mas servem muito como memória para serem trabalhadas, refletidas, discutidas e analisadas, porque vão dizer muito do homem ou da situação, não apenas do passado mas, principalmente, do presente.”(Kenski,1996:110).

Também Vidal (1990) traz informações que ampliam o conhecimento sobre a natureza da fonte oral. Segundo a autora, o documento oral, ou testemunho, forma-se numa relação intersubjetiva, no diálogo entre entrevistado e entrevistador: é o produto dessa interação que emerge como conteúdo que será analisado posteriormente.

Essa interação ocorre nunca sem interferências ao discurso do depoente. Uma delas, e a mais visível, é o uso do gravador, que propicia o surgimento de uma fala diferenciada do dia a dia. O material resultante da interação e que será analisado trará sempre a marca de ter sido elaborado na presença de um gravador. Uma outra interferência é a própria presença do entrevistador, definindo o que deve ser dito e o que deve ser omitido pelo entrevistado, muito embora essa definição de rumos não ocorra de forma explícita por parte do entrevistador, como é o caso, por exemplo, de uso de mensagens de reforço. A sua interferência na constituição da fonte “configura a maior barreira interposta pelos historiadores ao documento oral” (Vidal,1990:81). Segundo a autora, na história oral, o testemunho do historiador também está presente.

Vidal alerta para o fato de que todo documento, oral ou escrito, é histórico, criado por determinações objetivas e subjetivas que fogem à detecção. Segundo ela, o importante é usá-los como documentos produzidos historicamente, “no que eles nos podem oferecer de subsídios à compreensão do passado e do que este passado se tornou no presente.” (p.82). A autora discorda da posição de alguns historiadores orais que entendem

que o documento oral, mesmo sendo uma reconstrução do vivido, seja mais próximo do vivido. As palavras da autora vêm no sentido de fixar limites à história oral,

“minimizando as falas que lhe emprestam um conteúdo de extraordinário, revolucionário ou democrático. E demonstrar que ela — seja o que for — é um registro da humanidade. Nem melhor nem mais importante do que uma antiqüíssima lasca de sílex; nem mais democrática do que uma carta ou uma obra de arte. Sua importância (ou sentido mesmo) está no que o historiador faz com ela.” (Vidal, 1990: 82)

Também Bosi (2003) traz informações que orientam o olhar do pesquisador sobre a natureza das fontes orais. No capítulo “A pesquisa em memória social”, a autora alerta o estudioso da memória social de que ele deve, logo no início,

“...enfrentar o fato de que uma história de vida, ou mil histórias de vida jamais substituirão um conceito ou uma teoria da História.

Depoimentos colhidos, por mais ricos que sejam, não podem tomar lugar de uma teoria totalizante que elucide estruturas e transformações econômicas, ou que explique um processo social, uma revolução política.

Muito mais que qualquer outra fonte, o depoimento oral ou escrito necessita esforço de sistematização e claras coordenadas interpretativas.” (Bosi, 2003:49).

Segundo a autora, a memória oral é um instrumento precioso na constituição da crônica do cotidiano, pois ela faz intervir pontos de vista contraditórios e ao propiciar uma recomposição constante de dados, aí reside a sua maior riqueza.

Destaca a autora que não devemos “pensar que as testemunhas orais sejam sempre mais ‘autênticas’ que a versão oficial. Muitas vezes são dominadas por um processo de estereotipia e se curvam à memória institucional.”(Bosi, 2003:17). Para Bosi, cabe ao estudioso das narrativas orais uma tarefa de interpretação sutil e rigorosa, pois a fonte oral mais sugere que afirma, caminha em curvas e desvios; a narrativa vem carregada de representações ideológicas, e é a partir dela que podemos adentrar a complexidade do acontecimento. É ela o caminho privilegiado para se articular História e vida cotidiana.

As informações trazidas pelas autoras são, para este trabalho, de muita relevância, pois levam a considerar a fonte oral como mais uma fonte disponível ao trabalho de abordagem histórica, sem com isso considerá-la melhor, ou mais autêntica, ou mais verdadeira que qualquer outra fonte, como é o caso da fonte escrita. A fonte oral é,

assim, um documento histórico como outro qualquer, e é historicamente que ela deve ser analisada, sem procurar considerá-la como a fonte da verdade, mas como mais um olhar de compreensão do passado e do que o passado se transformou no momento presente nas palavras do narrador.

Capítulo 2

A imagem construída pelos lingüistas e documentos oficiais

A Lingüística foi introduzida nos currículos das Faculdades de Letras, no início da década de 1960, e, a partir daí, foi ganhando espaço, pouco a pouco, no ambiente intelectual brasileiro. Fazendo-se valer pelo caráter científico de seus estudos, pela modernidade de suas abordagens, conquistou muitos adeptos, inicialmente, no cenário acadêmico, a partir dos anos 70, e, posteriormente, no espaço de trabalho dos professores de Língua Portuguesa, do ensino fundamental e médio, principalmente nos anos 80, período em que a Lingüística influenciou os rumos do ensino de língua materna no Brasil, de forma acentuada, conforme apontam Silveira (1991) e Soares (1997).

Se, de um lado, a influência do discurso da Lingüística junto aos professores foi grande, de outro lado, essa recepção, nos anos 70 e 80, não se deu sem conflitos, sem embates com as concepções e práticas então vigentes nesse ensino, que se desenvolvia mergulhado no paradigma tradicional de ensino de Língua Portuguesa.

O processo de aproximação entre a Lingüística e os professores de Língua Portuguesa foi possível ocorrer, dentre outros fatores, pela divulgação de livros e artigos escritos por lingüistas, publicados principalmente nos anos 80, e, também, pela divulgação e circulação de textos oficiais sobre o ensino de Língua Portuguesa, publicados pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, nas décadas de 70 e 80, e que tinham, por base, os conhecimentos lingüísticos da época.

Este capítulo se volta à análise de alguns desses textos que circularam nos anos 70 e 80, com o objetivo de caracterizar a imagem construída sobre o ensino tradicional de Língua Portuguesa, do interior do discurso dos lingüistas sobre o ensino de língua materna, apontando como essa caracterização se apresenta no texto escrito, ou seja, que estratégias de argumentação, que marcas lingüísticas são utilizadas pelos autores dos textos para registrar suas posições enunciativas.

A hipótese que defendo neste trabalho guia o meu olhar na leitura dos textos selecionados, ou seja, realizo a análise com um objetivo de encontrar indícios do confronto, mais ou menos explícito, entre a imagem do ensino tradicional de língua materna

construída pelos lingüistas e documentos oficiais e a proposta de renovação do ensino de Língua Portuguesa.

Inicialmente analiso³⁶ seis textos de lingüistas e, posteriormente, dois documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

O que dizem alguns textos de lingüistas

Relendo As sete pragas do ensino de Português

O texto de Faraco³⁷, de cunho crítico, tem como alvo o ensino tradicional de Língua Portuguesa, com o qual apresenta pontos de frontal divergência. Suas críticas são anunciadas já a partir do título — usando “pragas” para caracterizar os males desse ensino—, que antecipa as posições defendidas pelo autor e indicia o tom de que se reveste o seu dizer.

Abrindo o primeiro parágrafo, o autor diz: “O título deste artigo é bastante generoso.” (p.17), o que provoca o efeito de aprofundar a gravidade que o autor tenta transmitir ao leitor, em relação ao estado penoso em que se encontra o ensino de língua materna e às suas graves conseqüências³⁸. Esclarece o sentido que atribui ao termo “praga”³⁹ e explicita ao leitor tanto o objetivo de seu trabalho quanto de que posição enunciativa fala em relação ao ensino de língua materna.

Seu objetivo é procurar demonstrar os resultados altamente negativos do ensino de português, então praticado, apontando uma saída que, segundo Faraco, existe, sim, fundamentando esse ensino nos conhecimentos provenientes da ciência lingüística. Fora dessa condição, não há alternativa para o ensino de língua materna.

³⁶ Informações sobre os textos analisados neste capítulo encontram-se no Capítulo 1.

³⁷ O texto de Faraco foi inicialmente publicado em 1975 e republicado em Geraldi (1984).

³⁸ “Há bem mais que sete pragas, mas cremos que, com aquelas arroladas aqui, é possível demonstrar que muita coisa vai mal no ensino de língua portuguesa em nossas escolas de 1º e 2º graus, com graves conseqüências para a vida do indivíduo e da nação.”(Faraco, 1984:17).

³⁹ “Chamamos de praga certas atividades rotineiras que constituem a essência de um determinado tipo de ensino de português, qualificável de tradicional, cujos resultados têm sido os mais negativos possíveis como procuraremos demonstrar abaixo. Opomo-nos a isso, tomando posição em favor de um ensino que resulte positivo, possível apenas se fundamentado na lingüística.”(id.ibid.).

Baseando-se no conhecimento do baixo desempenho dos alunos das universidades brasileiras àquela época, somado a informações periódicas obtidas na imprensa nacional, que divulga as dificuldades de expressão oral e escrita dos universitários, Faraco apresenta um quadro extremamente desfavorável do ensino de português de primeiro e segundo graus.

O autor, defendendo sua posição, apresenta argumentos que apontam a situação desse ensino: a baixa instrumentalização lingüística do aluno mesmo depois de onze anos na escola, a defasagem de tempo em que se encontra o ensino de língua materna em relação aos conhecimentos sobre a linguagem⁴⁰, o total desconhecimento por parte dos professores dos resultados dos estudos lingüísticos e suas conseqüências para o ensino de língua materna, a inexistência ou a deficiência de conhecimentos lingüísticos em cursos de formação de professores.

Mesmo na introdução, o autor elabora seu texto de forma não só a defender a necessidade de o ensino de Língua Portuguesa abraçar os conhecimentos lingüísticos, como reserva à Lingüística a função salvadora de propiciar uma alteração radical no desempenho oral e escrito dos alunos das escolas brasileiras. No propósito de convencer o seu interlocutor, vai mais além, dizendo ser prejudicial aos interesses individuais e até mesmo nacionais a sua não-inclusão no ensino de língua materna.

O autor sinaliza com o seu dizer não só a sua adesão ao discurso da Lingüística, mas também a crença de que nessa ciência está “a” solução para os nossos problemas relativos ao ensino de língua materna. Não questiona, não deixa dúvidas. Aponta saídas seguras. Crê no que fala. Com tal tom de confiança, de certeza, prepara seu interlocutor para o que será dito: afirmações ponderadas, pois partem de quem dispõe de um aparato seguro, moderno, científico, para se pronunciar sobre o ensino de Português.

Ainda antes de passar às pragas, o autor expõe a intenção de realizar seu trabalho, qual seja, o de

“despertar em todos os que estão direta ou indiretamente relacionados com este ensino, uma reflexão crítica que conduza à urgente tarefa de revolucioná-lo, por meio da extensão dos resultados da lingüística à Educação, assunto de que nos ocuparemos em trabalhos futuros.” (p.18)

⁴⁰ Para o autor, embora existam progressos nos estudos lingüísticos em duas ciências interdisciplinares, como a sociolingüística e a psicolingüística, tais conhecimentos não estão presentes na escola.

É interessante observar nessa passagem o uso de certas palavras e expressões como “despertar”, “urgente tarefa”, “tarefa de revolucioná-lo”, representantes do discurso sobre tarefas da lingüística na época⁴¹. Com tal uso, o objetivo de Faraco reveste-se de uma tarefa ambiciosa, pois, mais do que um alvo a ser atingido, ele pode ser entendido como uma missão a ser cumprida. Conhecedor dos avanços dos estudos lingüísticos e, principalmente, dos resultados favoráveis provocados no ensino de línguas, é praticamente uma necessidade que se coloca para o autor, enquanto lingüista, compartilhar a boa-nova a todos que trabalham com o ensino de Português e que ainda não a conhecem, levando-os a (ou fazendo-os “despertar” para) uma reflexão crítica que conduza a uma tarefa que não pode ser adiada (“tarefa urgente”), e que possa ser capaz de alterar profundamente os rumos do ensino (“tarefa de revolucioná-lo”). Para o autor, há certamente condições de essa revolução ocorrer com a “extensão dos resultados da lingüística à Educação”, resultados que carregam uma marca de prestígio acadêmico, a chancela de cientificidade nos estudos da linguagem.

Na continuidade do texto, o autor dá espaço ao cerne do artigo, as “pragas”, que são listadas na seguinte seqüência: *leitura não-compreensiva*, *textos “chatos”*, *redações-tortura*, *gramática-confusão*, *conteúdos programáticos inúteis*, *estratégias inadequadas* e *literatura-biografia*.

São apresentadas e comentadas uma após a outra, sem que o autor mencione haver, nessa seqüência, uma escala crescente ou decrescente de gravidade entre elas, o que nos leva a considerar estarem todas elas num mesmo patamar de importância.

Cada praga anunciada vem sob a forma de um sintagma nominal em que o núcleo é modificado por um adjetivo, à sua direita, que o qualifica negativamente. “leitura não-compreensiva”, “textos chatos”, “redações-tortura”, “gramática-confusão”, e assim por diante.

O autor, ao tratar de cada uma delas, utiliza praticamente um mesmo esquema: expõe a praga existente, faz suas críticas e aponta a conseqüência negativa decorrente desse problema para o ensino de língua materna.

⁴¹ O texto de Rodrigues (1966) é a grande referência desse discurso naquela época.

As tais pragas correspondem a situações vividas na prática cotidiana do professor de Língua Portuguesa, como a de leitura, a redação, a gramática etc.

A primeira praga

A primeira praga apresentada ao leitor é a *leitura não-compreensiva*. Diz o autor que o aprimoramento da mecânica da leitura tem sido uma grande preocupação dos professores, principalmente no início do primeiro grau. Sem se opor a essa prática, reconhecendo inclusive o valor dessa mecânica para o desenvolvimento de leitura clara e fluente, acrescenta que essa habilidade “é mero passo em direção a objetivos qualitativamente superiores”, que devem ser buscados desde os primeiros anos da escola: a penetração na mensagem e sua apreciação crítica.

Entretanto, segundo Faraco, tais atividades de leitura compreensiva e crítica ocupam na escola (daquela época) uma posição secundária, “quando não esquecidas de todo”, sendo dada prioridade à mecânica da leitura. Como consequência dessa prática de ensino de leitura, aponta a incapacidade demonstrada por universitários e pelo cidadão comum de entender um texto e analisá-lo criticamente.

As críticas apontadas acometem ambos os sujeitos envolvidos na prática de ensino de leitura: alunos e professores. Desprovidos de senso crítico na análise do texto da gramática tradicional, os professores fazem da prática de leitura em sala de aula uma atividade que prioriza (quando não se restringe a) a decodificação oral, gerando, com essa forma de trabalho, alunos com incapacidade de entender e analisar um texto.

Em relação à primeira praga, vale tecer um comentário sobre o que diz o autor sobre a incapacidade dos professores de fazerem uma análise crítica da gramática tradicional.

De fato, levando em consideração as condições de produção do texto de Faraco, pode-se dizer que, nos anos 70 e início dos 80, os professores de língua materna não faziam uma leitura crítica da gramática tradicional. Tal situação certamente tem sua razão de ser no fato de os professores terem, nessa gramática, o seu maior apoio para o ensino, seu guia e base de trabalho: um referencial de poder e, como tal, não deve ser questionado.

Convém lembrar, também, que a geração a que pertencem esses professores teve uma formação acadêmica que descartava uma abordagem crítica da gramática tradicional: ela era um referencial de trabalho a ser seguido e não criticado, concebido como algo “acima do bem e do mal”. Diante das condições sócio-históricas a que estavam submetidos esses profissionais naquele período, a incapacidade de os alunos fazerem uma leitura compreensiva dos textos não pode, certamente, se vincular a essa “incapacidade” dos professores.

A segunda praga

Identificada como *textos “chatos”*, ela diz respeito ao conjunto de textos desconectados da realidade e da cultura nacionais, distantes dos interesses e necessidades dos alunos e que “inundam as nossas escolas, via livros didáticos” (p. 19).

Para o autor, a consequência da presença desse tipo de texto nas escolas é a falta de gosto pela leitura por parte dos alunos e o pouco proveito que as aulas de Português passam a ter para os educandos, mesmo estando eles numa faixa etária em que a curiosidade de conhecer as coisas e o mundo seja bem grande.

Com a exposição da primeira e segunda pragas, o autor vai delineando para o leitor o quadro da prática de leitura na sala de aula no ensino tradicional de língua materna. Sobre a primeira, o autor faz referência à predominância do ensino da leitura mecânica em detrimento da leitura compreensiva; sobre a segunda, faz referência ao tipo de material (texto) que é selecionado para os alunos lerem. Ou seja, ao falar da primeira praga, Faraco expõe *como* a leitura é trabalhada (*não compreensiva*); na segunda, ele complementa dados, dizendo *o que* se destina a ser lido pelos alunos (*textos “chatos”*).

A primeira e a segunda pragas são apresentadas pelo autor de forma a mostrar as fragilidades do ensino de leitura: além de essa prática se situar num patamar muito aquém do esperado de uma prática de leitura adequada, também o que se lê, via livro didático, é um conjunto de textos desconectados de nossa cultura e quase de nenhum interesse do alunado.

A terceira praga

Denominada pelo autor de *redações-tortura*, ela diz respeito ao conjunto de ações praticadas pelos professores que rotineiramente acompanham/ “orientam” a produção de um texto por parte dos alunos. Ao apresentar essa praga, Faraco faz críticas à falta de condições propícias para que os alunos escrevam seus textos; segundo ele, uma rotina tem sido utilizada e pode ser aproximadamente descrita: o professor define um tema (“silencioso por excelência porque coisa alguma lhes sugere!”) ou deixa aos alunos a tarefa de escolhê-lo, o chamado tema livre, para em seguida redigirem. Em ambos os casos, os alunos são submetidos “a essa tortura monstruosa que é escrever sem ter idéias.” (p.19), ficando comprometida, na visão desse lingüista, a ação desenvolvida pelos professores em relação ao ensino da escrita.

Para Faraco, a consequência dessa prática é que os alunos, ao deixarem a escola, não sabem redigir, pois sua capacidade de escrever não foi desenvolvida. Ao se referir a “o processo rotineiro de orientar a redação” (p.19), o autor sinaliza ao leitor que tal processo, na verdade, se constitui numa falta de orientação para a prática da escrita.

As palavras do autor levam a entender que os professores, ao utilizarem as estratégias apontadas, parecem esperar um desabrochar espontâneo da escrita dos alunos, sem que um trabalho sobre os temas propostos para redação tenha sido encaminhado antecipadamente ao ato de escrever.

A quarta praga

A quarta praga é denominada *gramática-confusão*. Faraco afirma que o ensino de Português tem, como ponto nevrálgico, o estudo da teoria gramatical, sendo oferecido ao aluno “apenas a meta-língua (conceitos, regras, exceções...), na ilusória certeza de estarmos ensinando a língua.” (p.20).

O autor assume abertamente uma posição contrária ao ensino da teoria gramatical, defendendo que o domínio da gramática “NÃO deve ser objetivo do ensino de português”, por entender que o domínio de uma língua não requer o conhecimento da teoria gramatical e por avaliar essa teoria muito negativamente: ela é incompleta (por não dar

conta da língua portuguesa como um todo), absurda (por conter incongruências no seu interior) e confusa (por dispor de conceitos inadequados).

Para o autor, um ensino calcado no conhecimento da teoria gramatical é algo descabido, pois leva os alunos a não aprenderem nem a teoria nem a língua, confundindo-as e inibindo-lhes “para o resto da vida, a expressão e a comunicação.” (p.20).

Embora tenha sido apresentada em quarto lugar, essa praga é certamente uma das críticas mais fortes e freqüentes feitas pelos lingüistas ao ensino tradicional de língua materna. A gramática tradicional foi sempre um ponto contra o qual a Lingüística se colocou, apresentando com ela profundas divergências. Conseqüentemente, por ter como alicerce de suas aulas a gramática tradicional, o ensino tradicional de língua portuguesa não escapa de críticas dos lingüistas⁴².

Após a apresentação das quatro primeiras pragas, ficam explícitas as críticas de Faraco a três práticas presentes no ensino tradicional da língua materna: a leitura, a escrita e a gramática.

A quinta praga

Denominada *conteúdos programáticos inúteis*, nela está em foco o conteúdo ensinado pelos professores a seus alunos, que, segundo o autor, é algo inútil, é mais um aspecto negativo presente na rotina do ensino tradicional de Língua Portuguesa.

Para desenvolver sua argumentação, o autor se apóia em dois fatos.

O primeiro diz respeito ao uso que os professores fazem, no ensino de português, das gramáticas tradicionais como elemento de base para a seleção do conteúdo a ser ensinado.

Desse primeiro fato, o autor aponta dois problemas decorrentes do uso das gramáticas. Um deles é o desvio que ocorre em relação ao que é ensinado: em lugar da língua, o que se ensina é a teoria gramatical, situação entendida pelo autor como decorrente

⁴² O autor não dispensa adjetivos que veiculam sentidos negativos para se referir ao ensino da teoria gramatical: “É um crime, portanto, encher a cabeça de nossos alunos com algo inútil (o conhecimento da teoria não contribui significativamente para o domínio da língua), confuso, incompleto e absurdo.” (p.20)

da incapacidade dos professores de interpretar os programas de ensino. Um segundo problema diz respeito à defasagem em que se encontra tal conteúdo, alicerçado num material (as gramáticas tradicionais) que não resiste a uma crítica.

Cabe salientar, no primeiro fato abordado, a responsabilidade que o autor atribui à figura do professor pela existência de conteúdos programáticos inúteis. Segundo Faraco, é a sua incapacidade de interpretar programas que pôde gerar o desvio do ensino da língua para o ensino da teoria gramatical, configurando-se dessa forma, práticas inadequadas⁴³.

O segundo fato em que se baseia o autor é a distribuição arbitrária do conteúdo por série. Em relação a esse fato, Faraco apresenta três problemas: a falta de adequação do conteúdo à capacidade dos alunos, assuntos desnecessários (certos coletivos, vozes de animais, a grande maioria dos adjetivos pátrios etc), a insistência no uso de formas arcaicas (o uso de Vós, certas regências, mesóclises esdrúxulas...).

A consequência dessa praga, segundo o autor, é uma idéia falsa que o aluno passa a ter sobre o que é a língua e sobre o seu estudo, situação que leva o educando a um desprezo pela língua e à incapacidade de aperfeiçoar seu domínio.

Embora o assunto *gramática* tivesse já sido abordado na praga “*gramática-confusão*”, ele é novamente o centro da quinta praga. As críticas apresentadas relativas ao ensino da língua, vão, pouco a pouco, delineando o quadro do ensino tradicional de língua materna a partir da visão de um lingüista e, ao mesmo tempo, vão apresentando e defendendo as feições de um novo ensino, com a reconsideração das práticas em vigor à luz dos ensinamentos da Lingüística.

A sexta praga

Denominada *estratégias inadequadas*, Faraco, opondo-se a elas, destaca “apenas algumas para efeito de comprovação” (p. 22): a *correção de textos*, a *ortografia por regras ou por lacunas* e o *estudo através de listas*.

⁴³ Como é o caso da utilização da memorização no estudo das preposições: “os professores não sabem ensinar preposições sem falar em preposição!” (p.21).

Mostrando-se indignado em relação ao estudo através de listas (plurais, femininos, radicais, conjugação verbal, dentre tantas outras listas essa estratégia), ele assim se coloca:

“Será que nunca ninguém percebeu que não falamos reunindo listas? Que os elementos lingüísticos só funcionam em contexto (e, portanto, só aí é que podem ser adquiridos)??” (p.23)

É interessante perceber como Faraco se mostra inconformado com o comportamento dos professores que não conseguem perceber o que lhe parece tão natural, tão evidente. Realmente, é bastante óbvia a situação para aqueles que já detêm os conhecimentos trazidos pela ciência lingüística, para quem aguçou seu olhar e consegue já enxergar criticamente uma série de problemas convivendo no ensino tradicional de língua materna. A sua indignação é prova de que o autor fala do interior de um outro paradigma, que não o do ensino tradicional de língua materna. Aos que ainda estão mergulhados na visão tradicional, vivendo os/nos seus limites, é preciso/natural, ensinar língua materna com listas de coletivos, femininos, verbos, conjunções...

Para o autor, esse tipo de ensino, que utiliza estratégias inadequadas, incentiva “pelo Brasil afora, aquelas ridículas e irritantes brigas por questiúnculas de gramatiquice ou as famosas brigas ortográficas.” (Faraco,1984:23).

A sétima praga

O autor a chama de *literatura-biografia*. Assim como as anteriores, é mais uma atividade rotineira do ensino tradicional de língua materna que traz seus resultados negativos. Com essa praga, Faraco critica a forma de se “ensinar” literatura que tem se restringido ao trabalho de coletar dados biográficos dos autores e listar suas obras. Para o autor, tal prática traz, como consequência, um determinado ensino de literatura nas escolas em que os alunos não entram em contato com os textos literários.

Das sete pragas apresentadas, essa é a única a fazer referência ao ensino de literatura, ficando as demais voltadas a tratar do ensino de língua e suas práticas.

O texto se encerra com uma conclusão em que o autor diz não ter havido, no seu trabalho, o propósito de oferecer alternativas para o ensino de língua materna: sua

pretensão foi apenas contribuir para uma análise crítica que “nos conduza à necessidade de repensar e reorganizar este tipo de ensino.”(p.23).

Após a breve leitura feita, pretendo fazer algumas considerações a respeito desse artigo.

Em primeiro lugar, o autor cumpre a tarefa que se propõe a realizar no seu texto, qual seja a de trazer à tona e analisar alguns dos males presentes no ensino tradicional de língua materna. Da forma como apresenta seu texto, monta para o leitor um cenário do ensino tradicional de Português em que dele (quase?) nada se salva. Em todas as situações destacadas, apresenta-nos suas críticas, apontando conseqüências desastrosas dessas situações: revela uma fotografia desse ensino em que o resultado é opaco, sem brilho algum.

Em segundo lugar, embora a análise das chamadas “pragas” seja feita de forma pouco aprofundada pelo autor, o texto todo tem força e impacta o leitor, certamente pelas posições novas e divergentes que o autor assume e defende, numa época (fim dos anos 70 e começo dos 80) em que ainda reinava poderoso o ensino tradicional de Língua Portuguesa. Além disso, certamente também contribuem, para a boa receptividade do texto, o uso de um tom constante, o de desaprovação e, às vezes, até mesmo de irreverência, que permeia todo o artigo, e, ainda, a sua pouca extensão. Todos esses aspectos juntos dão ao texto um estilo panfletário, de denúncia, que possibilitam ao autor, com poucas palavras, dar o seu recado.

Em terceiro lugar, o artigo de Faraco é porta-voz do discurso da Lingüística de um determinado tempo e lugar: anos 70 e começo dos anos 80, no Brasil, sobre o ensino de língua materna. Sua argumentação apóia-se em conhecimentos científicos sobre a linguagem disponíveis na época. Mais do que apontar falhas presentes nesse ensino, apresenta a concepção de ensino tradicional conforme assim entende a lingüística.

Enunciando a partir da posição de lingüista, o autor constrói seu texto, do começo ao fim, de forma a não dar espaço para que exista outra leitura do ensino tradicional de Língua Portuguesa a não ser a construída pelo viés da Lingüística. Como portador do novo, seu texto é altamente persuasivo e se mostra útil aos interesses da ciência da linguagem, num período em que se iniciava a renovação do ensino de língua materna.

Com o respeito acadêmico que essa área de conhecimento já detinha na época em que esse texto foi publicado, seria difícil aos interlocutores/professores não aceitarem a concepção de ensino tradicional de língua materna que a lingüística defendia. Esse ensino passa a ser, então, aquilo que a lingüística diz que ele é. E Faraco, como lingüista que é, ajuda, com o seu texto, a instalar tal concepção.

Em quarto lugar, embora na conclusão do seu trabalho o autor tenha afirmado que “não houve propósito, neste artigo, de se oferecer alternativas para o ensino de português” (p. 23), suas palavras sugerem bem o contrário. Ao criticar as práticas rotineiras do ensino tradicional de língua materna, o autor inevitavelmente indica caminhos outros, sim, para esse ensino. Tais caminhos estão também presentes e são descritos mais detalhadamente em artigos de outros lingüistas, cujas idéias, em essência, já se encontram no texto de Faraco. É o caso, por exemplo, de textos de outros lingüistas, que também têm seus trabalhos divulgados no mesmo livro em que o artigo de Faraco se encontra: *O texto na sala de aula*.

Se o artigo analisado falha em apresentar minúcias, mais detalhes para os rumos do ensino de língua materna, ele traz, em seu bojo, as linhas mestras de condução do ensino renovado, do ensino passado a limpo pelo olhar da Lingüística.

Por fim, a análise do texto de Faraco também permite entender que, para um processo renovador do ensino de língua materna se instalar, não bastam mudanças nos livros didáticos, mudanças no uso das gramáticas. É necessário, principalmente, um outro profissional do ensino de língua, um outro professor de Português, aberto a repensar sua prática, a rever criticamente a gramática tradicional, a transitar pelo novo, a trilhar um caminho ainda a ser construído com o aval da Lingüística, a aderir às novas exigências colocadas pelo discurso dessa ciência.

Relendo Concepções de linguagem e ensino de Português

O texto “Concepções de linguagem e ensino de Português”, de João Wanderley Geraldi, retoma idéias presentes em outras publicações do autor, de 1981 e

1982, também dirigidas ao ensino de língua materna. O texto, que tem em sua abertura uma citação de Mikhail Bakhtin — fato que indicia a posição teórica da qual parte o autor —, está organizado em três partes: uma introdução e outras duas partes intituladas “Uma questão prévia” e “Ensino da língua e ensino da metalinguagem”.

Na introdução, Geraldi comenta que, no conjunto das deficiências apontadas como resultados da chamada “crise do sistema educacional brasileiro”, encontra-se, em lugar privilegiado, o baixo nível de desempenho lingüístico dos estudantes, seja na modalidade oral, seja na escrita. Para provar essas afirmações, complementa que muitos são os exemplos utilizados, como a redação dos vestibulandos, o vocabulário da gíria dos jovens, o baixo nível de leitura, que pode ser facilmente comprovada pelas tiragens baixas de revistas, livros de ficção, jornais, etc.

Para o autor, embora haja presença de ranço em muitas dessas afirmações e equívocos em algumas explicações, é preciso reconhecer neles um fracasso da escola e do ensino de língua materna, da forma “como vem sendo praticado na quase totalidade de nossas aulas.” (p.41).

Deixa claro que a existência de fracasso não significa imputar ao professor a responsabilidade pelos resultados insatisfatórios obtidos, submetido — especialmente os de 1º e 2º graus — a condições de trabalho adversas. Acredita em que somente a igualdade social e econômica pode garantir a igualdade de condições para ter acesso aos bens educacionais e defende que é no interior da sala de aula e de suas contradições que se poderá buscar uma alternativa que se aproxime da escola que queremos, “mas que depende de determinantes externas aos limites da ação da e na própria escola.” (p.42).

Assumindo esses posicionamentos, enfatiza que as questões levantadas no seu texto procuram fugir da receita ou da denúncia; sua intenção é construir uma alternativa de ação, embora esteja ciente dos perigos que decorrem de tratar de tema tão complexo como o *ensino de língua materna*.

A introdução apresentada por Geraldi merece alguns comentários.

Em primeiro lugar, o autor parte de dois fatos: a constatação do baixo desempenho lingüístico dos alunos, tanto oral quanto escrito, e o fracasso da escola e, em particular, o do ensino de língua portuguesa. Sem apelar para caracterizar o professor de língua materna como um “vilão”, o responsável pelo fracasso dos parcos conhecimentos

apresentados pelos alunos, o autor o vê como um profissional que, assim como os alunos, se encontra submetido a um sistema educacional com graves problemas em seu interior, destituído dos recursos materiais necessários, e, muitas vezes, relegado à inércia administrativa. Nesse sentido, para o autor, professor e aluno são fruto de um conjunto de condições sócio-históricas, que produzem o fracasso do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa.

Em segundo lugar, há um outro ponto que diz respeito a como o autor entende seu próprio texto: não pretendendo apresentá-lo como receita nem como denúncia, Geraldi faz entender que seu trabalho não é um caminho definitivo e salvador para o quadro de fracasso do ensino de língua portuguesa. Em vez disso, lança-se com cautela, no risco de apresentar uma alternativa de ação, sabedor da complexidade do assunto e das dificuldades de uma proposta de ensino.

Na introdução, o autor apresenta o problema para o qual pretende construir uma alternativa de ação: o fracasso do ensino de língua portuguesa, tal qual vem sendo ministrado na quase totalidade de nossas aulas. Fica ao leitor a expectativa de poder conhecer que alternativa é essa, e, possivelmente, que ensino é esse, como se caracteriza, que pontos frágeis apresenta. Tal fracasso do ensino de língua portuguesa, conforme aponta o autor, não é uma situação isolada nem vivida apenas no período em que o texto foi produzido. É, sim, um fato que se mostra em curso (“tal como vem sendo praticado”) e que também se encontra disseminado (“presente na quase totalidade de nossas aulas”). Dessa forma, a tarefa a ser apresentada pelo autor se reveste de importância e de expectativa.

Uma questão prévia

Inicialmente Geraldi alerta o leitor para o fato de que “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política — que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade — com os mecanismos utilizados em sala de aula.” (p. 42). Para o autor, quando se fala em ensino, uma questão prévia, o para quê ensinar, é deixada de lado em detrimento de discussões sobre o como, o que, o quando ensinar etc. Parece-lhe, entretanto, que a resposta ao “para quê?” é de fundamental importância, pois ela norteará o rumo das respostas às outras questões.

Para Geraldi, uma resposta ao “para quê” relativa ao ensino de língua materna envolve uma concepção de linguagem e um posicionamento em relação à educação, ambos presentes na articulação metodológica e, por isso, questões prévias. Nesse texto, o autor se restringe a abordar a questão referente à *concepção de linguagem*. Segundo o autor, podem ser apontadas basicamente três concepções: a linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação correspondendo, grosso modo, às três grandes vertentes dos estudos da linguagem: a primeira, à gramática tradicional; a segunda, ao estruturalismo e transformacionalismo; e a terceira, à lingüística da enunciação.

Esclarece ao leitor que a proposta apresentada no texto vincula-se à terceira concepção que, segundo ele, implicará numa postura educacional diferenciada, pela forma como situa a linguagem, ou seja, como lugar de constituição de relações sociais e de sujeitos. Para o autor, assumir a concepção interativa da linguagem leva a posicionamentos diferentes relativos ao ensino de língua materna:

“já é insuficiente fazer uma tipologia entre frases afirmativas, interrogativas, imperativas e optativas a que estamos acostumados seguindo manuais didáticos ou gramáticas escolares. No ensino da língua, nesta perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças.” (p.44).

Alguns comentários podem ser feitos a essa passagem.

Em primeiro lugar, esse trecho é o primeiro momento em que o autor explicita, nesse artigo, características (mesmo que poucas) do ensino de língua materna então corrente. Trata-se certamente de práticas do ensino tradicional de língua portuguesa — embora o autor assim não o denomine — que estão presentes nas gramáticas escolares e nos livros didáticos da época: o estabelecimento de classificações e o trabalho de denominação de diferentes tipos de frases.

Em segundo lugar, o autor polariza duas formas de ensino: a da vertente tradicional e a da vertente interacionista, relacionando-as e apontando a insuficiência das práticas tradicionais quando se assume a perspectiva interacionista, que concebe a linguagem como forma de ação entre sujeitos.

A análise do texto permite entender que a vertente tradicional e a interacionista, partindo, na base, de concepções de linguagem diferentes, têm como consequência, alcances e focos diferenciados: o que basta para a visão tradicional de língua materna é insuficiente para a visão interacionista. Assumir concepções distintas sobre a linguagem resulta em peculiaridades que revestem cada tipo de ensino de língua materna.

Para Geraldi, a opção pela vertente interacionista da linguagem exige do professor de língua estar num outro patamar, diferente daquele do ensino tradicional, pelo fato de o trabalho com a língua em funcionamento exigir um ensino que vá além da classificação das frases. Acrescenta que estudar a língua em seu funcionamento leva necessariamente a um posicionamento em relação às variedades lingüísticas presentes em sala de aula, o que o leva à pergunta: qual a postura a ser adotada pelo professor de língua portuguesa em suas aulas ?

Segundo o autor, coloca-se para o professor de língua materna a tarefa de levar seu aluno ao domínio da variedade padrão, sem isso significar a perda, a exclusão do dialeto (e identidade) do aluno nas relações com seu grupo social e familiar. Tal postura exige do professor não somente instrumentalizar o aluno para o desempenho oral e escrito em situações interativas formais, como também, e principalmente, dar a ele condições de romper, pelo uso da variedade padrão, com o bloqueio de acesso ao poder.

Ensino da língua e ensino da metalinguagem

Para o autor, se o objetivo das aulas de língua portuguesa é oportunizar o domínio do dialeto padrão, é preciso incluir uma outra questão: a dicotomia entre ensino da língua e ensino da metalinguagem. Lembra ao leitor que uma mudança na situação em curso, do ensino de língua portuguesa, não se restringe a uma alteração nas técnicas e métodos. A mudança de fato é necessária se dá com a assunção de uma *concepção de linguagem* diferente, que constrói uma nova metodologia e, principalmente, um novo conteúdo de ensino.

Segundo Geraldi, o que tem ocorrido nas aulas de língua portuguesa nas escolas de primeiro grau é uma situação caótica, pois tem sido ensinada a metalinguagem de análise da variedade culta da língua a alunos que não dominam essa variedade. A maior

parte do tempo gasto é destinada ao ensino da metalinguagem, com uma pequena parcela de exercícios de língua propriamente ditos. Nesse sentido, tem sido privilegiado no ensino de língua portuguesa o saber analisar a língua em detrimento do saber a língua, saberes esses bem diferentes.

Sobre a presença desses tipos de atividades no ensino de língua materna, Geraldi afirma que “é preciso optar pelo predomínio de um sobre o outro.” (p.47). Esclarece que, tradicionalmente, predominou um ensino voltado à descrição lingüística, entendendo-se com isso não a atividade de descrever fatos novos nem a formulação de hipóteses de descrição, mas um ensino do exemplário de descrições feitas pela gramática. Segundo o autor, tal ensino foi, modernamente, substituído por outras descrições, dessa vez as da teoria da comunicação, permanecendo o ensino, da mesma forma, voltado a atividades de metalinguagem.

Reserva, para o final do artigo, a exposição da sua alternativa de trabalho para o ensino de língua portuguesa no primeiro grau. Sem descartar as duas atividades de ensino, as da língua e as da metalinguagem, esclarece que o que deve ser privilegiado são as atividades do **ensino da língua**, restando um trabalho apenas subsidiário para atividades com a metalinguagem, ou seja, ela terá seu espaço quando a descrição se fizer necessária como meio para se alcançar o domínio da variedade padrão, objetivo do ensino de língua materna.

Encerra seu texto, reafirmando que a reflexão sobre o “para que ensinamos o que ensinamos” coloca aos professores de língua a necessidade de se pensar sobre o fenômeno *linguagem*, objeto do ensino, porque essa “reflexão, ainda que assistemática, ilumina toda a atuação do professor em sala de aula.” (p. 47).

Algumas palavras sobre a segunda parte desse texto podem ser colocadas.

Em primeiro lugar, é nela o autor mais faz suas observações e críticas ao ensino tradicional de língua portuguesa. Como concebe a linguagem como forma de interação entre sujeitos, a sua visão sobre o que deve ser o ensino de língua materna decorre dessa concepção, que se choca com as práticas do ensino tradicional de língua portuguesa, assentadas numa outra concepção.

Sobre o ensino tradicional, o autor deixa claro que as atividades predominantes são as de ensino da metalinguagem, em detrimento das atividades de língua.

Nele, mesmo os alunos não dominando a variedade culta, o ensino não se altera, ou seja, mantém-se o trabalho com a metalinguagem de análise da língua a despeito do desconhecimento da variedade padrão por parte dos alunos.

Ainda sobre colocações do autor relativas ao ensino tradicional, Geraldi passa ao seu leitor uma forma exemplar de esse ensino se apresentar: na maior parte do tempo do processo escolar, tal ensino se empenha na aprendizagem da metalinguagem de análise da língua, com a única ressalva de apresentar, também, “alguns exercícios, e eu me arriscaria a dizer ‘exercícios esporádicos’, de língua propriamente ditos.” (p.47).

As palavras do autor não dão espaço para que haja dúvidas sobre o que é esse ensino, sobre como ele se realiza. Essa imagem condiz com a existência de um ensino tradicional estável, permanente, que não conhece alterações. O único detalhe acrescido a essa situação de predomínio do ensino da metalinguagem é o trabalho com alguns exercícios esporádicos de língua. Sobre essa situação, alguns questionamentos se colocam: que exercícios são esses? Do que tratam tais atividades? De que se compõe o ensino tradicional de língua materna fora o trabalho com a metalinguagem? Por que tais atividades não são especificadas, mesmo que sejam esporádicas? Que imagem sobre o ensino tradicional de Língua Portuguesa pretende registrar e fixar para o leitor?

A leitura do texto deixa ao leitor a sensação de que falar do ensino tradicional é falar de uma única realidade, independente do tempo e do lugar. A imagem construída é de um ensino que se realiza de forma homogênea, sem frinchas, que possam desestabilizar a imagem construída.

Uma segunda observação diz respeito a modificações que começavam a ocorrer no ensino de língua materna, por interferência dos estudos lingüísticos no Brasil, no período em que o texto foi produzido (início dos anos 80) e que se apresentavam como alternativas ao tradicional.

Para falar dessa situação, Geraldi traz ao leitor duas referências: uma delas diz respeito a anotações presentes⁴⁴ em caderno de um aluno de 5ª série, que fazem menção

⁴⁴ “o ‘pobre menino’ anotara que para Saussure a língua é um conjunto estruturado de signos lingüísticos, arbitrários por natureza, mas que para Chomsky (grafado Jonsqui) estudar uma língua era estabelecer ‘regras profundas’ da competência dos falantes...” (p.46)

a Saussure e Chomsky; outra, que começava a ocorrer naquele período, refere-se à introdução de noções da teoria da informação⁴⁵ no ensino de língua portuguesa.

Geraldi mostra, com tais exemplos, que um processo de modificação — mesmo que muito incipiente e concretizado, segundo o autor, de forma inapropriada pela escola —, despontava no ensino de língua materna, amparado nos estudos lingüísticos que eram feitos nos anos 70. Mesmo descartadas pelo autor, “modificações” estavam em curso e, certamente, passaram, por um certo período, a conviver com o ensino tradicional de língua portuguesa.

Ao apresentar suas críticas ao ensino tradicional, o autor o faz certamente da posição da ciência lingüística, em geral, o que sugere a hipótese de haver uma unanimidade no interior da lingüística sobre o como considerar o ensino tradicional de língua portuguesa. Entretanto, a análise da sua proposta de trabalho ao ensino de língua materna permite ver que o autor fala da posição de uma certa lingüística, mais precisamente, da vertente que começava a se firmar no panorama acadêmico nacional, que é a lingüística da enunciação.

Sob bases conceituais diferentes dos conhecimentos trazidos pela lingüística estrutural e transformacional, sua alternativa de trabalho parte de uma reflexão sobre o fenômeno *linguagem* que é diferente da que havia sido proposta até então; tal forma de conceber a linguagem traz, como consequência, uma nova concepção do que é ensinar língua portuguesa, que veio embasar o processo de reformulação do ensino de língua materna.

Relendo *A Lingüística e o ensino de Português*

O terceiro texto que passo a analisar é “A Lingüística e o ensino de Português”, de Ester Gebara, Jonas de Araújo Romualdo e Tânia M. Alkmin, originalmente publicado em 1980.

⁴⁵“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!” (p.47).

O texto toma, como ponto de partida, a seguinte pergunta: em que a Lingüística pode ajudar no ensino de língua materna?

Em primeiro lugar, dizem os autores que a Lingüística pode ter uma função importante na formação acadêmica e intelectual do professor: o conhecimento de procedimentos de análise de fatos lingüísticos, dos princípios gerais dessa ciência contribui para o entendimento do fenômeno lingüístico. Acrescentam que é uma necessidade o professor de língua ter conhecimentos científicos sobre aquilo com que trabalha e a ciência lingüística pode lhe fornecer tais informações.

Advertem os autores, entretanto, que essas informações científicas não devem se confundir com a própria linguagem. Como qualquer objeto de estudo científico, o estudo da linguagem exige não só o uso de uma terminologia própria, procedimentos de análise, o estabelecimento de postulados gerais, mas também o hábito de refletir sobre a própria linguagem.

Em segundo lugar, mas também decorrente do primeiro ponto apresentado, os autores dizem que a Lingüística pode ajudar na constituição de uma atitude do professor de língua. Informações decorrentes da Lingüística que afirmam que a língua é um conjunto de variedades, que não há superioridade de uma para outra variedade, dentre outras colocações, podem ajudar a se instalar, no professor, uma atitude de tolerância lingüística em relação aos dialetos de seus alunos. Acrescentam que são da opinião de que seja qual for o comportamento didático do professor, ele reflete um sistema de crenças, implícito ou explícito, inclusive a respeito da linguagem.

Defendem uma formação lingüística correta, que, segundo os autores, concorre para a formação de uma atitude não-preconceituosa, e possibilita que o professor seja capaz de questionar o que lhe é imposto fazer: “abstrair a variação e crer absolutamente na homogeneização da sua clientela” (p.26) e crer que as dificuldades do ensino de língua materna possam ser resolvidas no plano das discussões pedagógicas e didáticas.

Posicionando-se a favor de uma determinada formação lingüística, apresentam os autores dados referentes à formação do professor nas Faculdades de Letras, à época em que o texto foi produzido. Afirmam que nelas geralmente ocorre “a apresentação de uma ‘feira’ de teorias mais em voga.”(p.26), na compreensão de que o conhecimento de

uma teoria lingüística, ou mais, fornece instrumento necessário para que o professor de língua dê boas aulas. Entretanto, advertem que “essa passagem — isto é, a manipulação de uma teoria e a aula de língua — não é clara para ninguém.” (p.26).

Para os autores, aplicações apressadas ao ensino de teorias lingüísticas, ainda em discussão, ocorrem sem mesmo os professores terem podido refletir sobre a necessidade de incorporar tais informações à sua formação profissional. Um caso que serve de exemplo, no artigo, é o uso que se fez da teoria da gramática gerativa transformacional ao ensino de 1º grau⁴⁶.

Segundo a opinião dos autores, dois dados contribuíram (e dizem os autores “ainda contribuem”) para a instalação desse quadro. De um lado, a situação do ensino no Brasil e, entre outros fatores, o total descaso com que tem sido tratada a formação do magistério. De outro lado, o papel que a Lingüística passou a ter nas faculdades de Letras desde que essa disciplina foi introduzida no início dos anos 60. Sobre esse papel, os autores assim se manifestam:

“O que nos parece que aconteceu foi uma supervalorização do caráter científico da nova disciplina, em detrimento de um suposto caráter passadista e fora de moda da gramática tradicional. A lingüística, até chamada de ciência piloto das ciências humanas, fascinou a todos com sua aura de modernidade e passou a ser consumida em grande escala, e apressadamente, por consumidores despreparados. Desqualificou-se a gramática tradicional como não-científica, e no lugar introduziram-se noções vagas e abstratas de novas e sensacionais afirmativas da lingüística, que, magicamente, deveriam ser utilizadas pelos professores e de forma eficiente. Em nenhum momento se questionou o ‘conteúdo’ do ensino de língua materna. Na verdade, travestiu-se a velha tradição de ensino de língua com novas roupas da lingüística moderna.” (Gebara et alii, p.27)

Alguns comentários podem ser feitos sobre o trecho.

Em primeiro lugar, é preciso atentar para a posição enunciativa assumida pelos autores, ao avaliarem o papel que a Lingüística passou a ter nos cursos de Letras.

⁴⁶Sobre esse uso inadvertido, inapropriado de teorias lingüísticas no ensino secundário, os autores perguntam: “O que significa ensinar aos alunos ‘fazer árvores’, ou a noção de signo? Será que o professor tem consciência de que está ensinando, e mal, partes de teorias lingüísticas?” (p. 27)

Falam, sim, da posição de lingüistas, embora lancem um olhar bastante crítico sobre o processo de recepção desse saber junto ao nível acadêmico e, posteriormente, junto ao ensino de língua. Esse olhar se faz sentir no alerta que dirigem ao leitor em relação a duas situações que devem ser consideradas: de um lado, a supervalorização da Lingüística, pelo que trazia de novo, e, principalmente, pela insígnia de um saber científico, que a tantos encantava (“fascinou a todos com sua aura de modernidade”), dando um chão seguro, firme, “definitivo” para os estudos da linguagem; de outro lado, a desqualificação da gramática tradicional, que, em contraposição ao novo, passa a ser vista como fora de moda, revestindo-se de um caráter passadista.

Para os autores, nem a lingüística poderia ter sido avaliada além do que ela poderia render, nem a gramática tradicional poderia ter sido considerada tão negativamente quanto foi avaliada. No processo de recepção do conhecimento lingüístico e de sua aplicação ao ensino de língua, apressou-se quem avaliou o novo como “a” solução segura e esperada — porque científica — para problemas com os quais já convivia o ensino de língua; mas também apressou-se quem avaliou o velho, desqualificando o conhecimento acumulado da gramática tradicional como fora de moda — porque não-científico.

Em segundo lugar, no mesmo trecho, é possível notar a presença de um tom irônico nas palavras dos autores, ao se referirem à mudança apressada que passou a ocorrer no interior do ensino de língua, alterando-se a sua base de sustentação: da gramática tradicional para “noções vagas e abstratas de novas e sensacionais afirmativas da lingüística, que, magicamente, deveriam ser utilizadas pelos professores e de forma eficiente.” (p.27). Vale notar, nesse mesmo trecho, que os autores se posicionam desfavoravelmente aos que achavam que o professor de língua devesse aplicar prontamente os recém-chegados conhecimentos lingüísticos à escola, realizando tal “empreitada” de forma apropriada. Só mesmo num passe de mágica tal façanha poderia ocorrer.

Em terceiro lugar, os autores, ao descreverem o panorama instalado no ensino de língua pós-anos 60, com a introdução da Lingüística nas Faculdades de Letras, dão sua versão dessa etapa da história do ensino de Língua Portuguesa. Segundo os autores, esse período revestiu-se de uma nova terminologia, mais científica, mais ancorada no conhecimento acadêmico da época, porém, em essência, nada se alterou: “travestiu-se a velha tradição de ensino de língua com novas roupas da lingüística moderna.” (p.27).

Dando continuidade à exposição de idéias apresentada pelos autores, o texto prossegue colocando a questão: “além da formação intelectual do professor, teria a lingüística realmente alguma serventia?” (p.27). Respondendo afirmativamente, afirmam “que a reflexão sobre a linguagem nos deveria provocar no mínimo, algumas inquietações, algumas perplexidades.” (p.27) como, por exemplo: se, aceitando com a Lingüística que qualquer falante nativo de uma língua, pelos processos de aquisição da linguagem, acaba por ser detentor de um tipo de conhecimento dessa língua, por que “concordamos que o papel do professor é ‘ensinar’ o português e não nos perguntamos o que seria afinal ensinar a língua materna?”(p.28).

Para os autores, uma reflexão como essa levaria a questionar não só o ensino de língua, mas também a função da própria escola. Sabendo que o uso da língua é regido por regras sociais, que “a hierarquização das formas lingüísticas é calçada em valores que refletem a estrutura de uma sociedade, no caso da nossa, a de uma sociedade de classes” (p.28), os autores levantam a questão: qual é o papel do professor nesse quadro?

Apoiando-se em Bourdieu, afirmam que, institucionalmente, o seu papel é o de utilizador de um certo tipo de violência simbólica: ao impor a norma, que está relacionada aos dialetos das classes dominantes, faz silenciar os portadores dos dialetos não-prestigiados socialmente. Para exercer seu papel, o professor manipula uma justificativa que pode vir de argumentos provenientes da gramática normativa ou de um aparato técnico-científico da Lingüística⁴⁷.

Mais alguns comentários podem ser acrescentados à posição apresentada pelos autores.

Em primeiro lugar, pode-se observar até o fim do texto que eles mantêm um tom crítico, falando da posição de lingüistas, mas, ao mesmo tempo, não vendo, no discurso dessa ciência, a palavra final para os problemas do ensino de língua. Esse olhar distanciado e aguçado não os deixa reféns das “verdades” sensacionais trazidas pelos conhecimentos lingüísticos nos anos 70 e início dos 80. Posicionam-se favoravelmente às contribuições que essa ciência pode trazer aos professores de língua, mas, em momento algum, mostram-

⁴⁷ “com lingüística ou com gramática normativa, sendo professor eficiente ou não, é esse o papel do professor: — ensinar a língua que convém em ocasiões formais, ritualizadas, ou seja, a dita língua padrão.”(p.29)

se ingênuos à possibilidade de reconhecer, na Lingüística, a plena salvação para o ensino de língua.

Em segundo lugar, apresentam, no final do artigo, um posicionamento sobre o papel do professor, que deixa em segundo plano a atuação/colaboração da Lingüística ao ensino de língua materna. Entendendo, com base em Bourdieu, que o papel do professor é exercer a dominação lingüística, é ensinar a língua que convém nas situações formais, ritualizadas — a língua padrão —, apontam que o que está em jogo é a função social exercida pelo agente do ensino. No exercício desse papel, se o professor utiliza os recursos modernos da lingüística ou os recursos da tradicional e normativa gramática, a sua função não se altera, o seu ofício continua o mesmo.

Partindo da posição de lingüistas, os autores desse texto apresentam um olhar diferenciado sobre a relação da Lingüística e o ensino de língua materna. Procuram mostrar que, para pensar o ensino de Língua Portuguesa, não basta refletir sobre a realidade lingüística somente; é preciso considerá-la inserida numa realidade maior, a realidade social. Segundo os autores, a reflexão lingüística se faz necessária, sim, e colabora para a compreensão do processo de ensino de língua materna. Entretanto, contar apenas com ela, acarretaria em deixar de lado uma reflexão de ordem social, que é de fundamental importância.

Quanto ao ensino tradicional, os autores abordam o assunto de forma diferente dos autores dos outros textos analisados, embora todos sejam lingüistas. Em vez de repetir um discurso muito em moda nos anos 70 e 80, que apontava, do interior da Lingüística, as falhas do ensino tradicional de língua materna, as imprecisões da gramática normativa, a opção pela lingüística como um caminho científico e, portanto, qualificado, para a reformulação do ensino de língua materna, os autores se acautelam em rotular o passado do ensino de forma negativa.

Reconhecem que a Lingüística pode trazer contribuições importantes ao professor de língua — conhecimentos científicos sobre a linguagem relevantes para a formação acadêmica do professor, a formação de uma atitude não-preconceituosa em relação às variedades lingüísticas, questionamentos sobre a realidade lingüística e a social —, mas, ao mesmo tempo, procuram relativizar o discurso da melhora do ensino de língua quando aplicado à Lingüística. Tais contribuições, embora consideradas úteis, ganham uma

posição relativa, instrumental, no papel institucional a ser desempenhado pelo professor de língua. Para os autores, ensinar língua materna, na companhia dos conhecimentos lingüísticos, certamente trará contribuições para o professor de língua, mas isso em nada mudará o seu papel social, que é ensinar a língua padrão.

* * *

A partir da análise realizada, passo a fazer um balanço das idéias apresentadas pelos autores dos três textos relativas à contribuição da Lingüística ao ensino de língua materna e ao discurso que a Lingüística constrói sobre o ensino tradicional de Língua Portuguesa, nos anos 70 e começo dos anos 80.

Inicialmente, sem qualquer surpresa, os autores dos três textos, na posição de lingüistas, defendem a idéia de que a Lingüística tinha contribuições a dar ao ensino de língua materna, tomando por base os conhecimentos científicos já adquiridos, àquela época, sobre a linguagem.

Entretanto, examinando cada artigo, em particular, pode-se verificar que não há uma uniformidade de pensamento sobre a relação que deveria existir entre a Lingüística e o ensino de língua materna nos três artigos.

A solução de Faraco é a de adesão total, incondicional aos conhecimentos lingüísticos existentes, única saída possível, defendida pelo autor, para reverter o quadro então existente.

Geraldi também defende a aproximação da Lingüística ao ensino de língua materna, se essa relação resultasse num trabalho novo, diferenciado, ou seja, no *ensino da língua* e não no de uma outra metalinguagem; para que uma nova ordem se estabelecesse, apresenta uma proposta baseada na concepção interacionista de linguagem. Critica interferências ocorridas, no ensino de língua materna, àquele período, que levaram alunos a conviver com descrições da teoria da comunicação, com conceitos de teorias lingüísticas, que em nada modificaram o ensino, que permaneceu preso a uma metalinguagem.

Gebara, Romualdo e Alkmin, embora também explicitem vantagens do uso da Lingüística no ensino de língua materna, vêem, como Geraldi, com reservas a aplicação direta e inadvertida de teorias lingüísticas ao ensino. Entendendo que o papel social do

professor de português é ensinar a língua que convém em situações formais, os autores consideram que o aparato técnico-científico da Lingüística é somente mais “uma justificação manipulada pelo professor para exercer o seu papel”. Nesse sentido, fica a idéia de que, embora a Lingüística tenha um papel importante na formação do professor de língua materna, a sua articulação com o ensino tem, de fato, uma função secundária quando comparada à função social do professor.

Especialmente em relação ao conceito de ensino tradicional de Língua Portuguesa, trabalhado por esses lingüistas, dois aspectos devem ser considerados: a caracterização e a delimitação temporal desse conceito.

Quanto à caracterização, a análise dos artigos traz informações que, juntas, ajudam a compor o conceito. Dos três textos analisados, o de Faraco é o mais rico em detalhes, apresentando, através das *sete pragas*, o perfil do ensino tradicional de língua materna, segundo propõe a Lingüística, que, resumidamente, tem as seguintes características:

- *leitura*: predomínio da leitura mecânica, uso de textos de leitura desconectados da realidade e da cultura nacionais;
- *escrita*: trabalho com a escrita (redação) sem que haja um preparo prévio ao ato de escrever;
- *gramática*: o estudo da teoria gramatical é a base do ensino; as gramáticas tradicionais são a base para a seleção dos conteúdos de ensino;
- *os conteúdos programáticos*: são inúteis, a distribuição dos conteúdos por série é arbitrária; informações irrelevantes, uso de formas arcaicas;
- *estratégias inadequadas*: em relação à leitura e redação, correção de textos, ensino de ortografia através de memorização de regras ou por lacunas, estudo de tópicos gramaticais através de listas de palavras;
- *ensino de literatura*: a partir de dados biográficos dos autores e listas de obras.

Praticamente o texto todo de Faraco serve à caracterização do ensino tradicional de Língua Portuguesa. À medida que o autor expõe suas críticas, é possível conhecer, através delas, que práticas são essas e como elas se desenvolvem nesse tipo de ensino.

Geraldi não expõe o conceito de ensino tradicional em detalhes, como o faz Faraco, mas apresenta traços desse ensino — do qual diverge —, no interior de seu texto:

- presença de classificações e peso na nomenclatura gramatical;
- predomínio do ensino da metalinguagem de análise da língua em detrimento de exercícios da língua;
- predomínio do exemplário de descrições gramaticais feitas pela gramática;
- exercícios esporádicos de língua propriamente ditos.

Já Gebara, Romualdo e Alkmin não apresentam como os outros autores traços detalhados que caracterizam o ensino tradicional; entretanto, mencionam que ele serve como instrumento para que o professor possa exercer sua função social de dominação lingüística.

Em termos da caracterização do conceito de ensino tradicional, os artigos analisados apontam que, nos anos 70/ 80, os lingüistas trataram dessa questão não de uma forma única: Faraco o faz em detalhes; Geraldi aponta traços gerais desse ensino; Gebara, Romualdo e Alkmin exploram a caracterização do ponto de vista sociológico. O ponto em comum apresentado por Faraco e Geraldi, nas práticas tradicionais, é o predomínio das atividades de ensino de metalinguagem.

Sobre o período de tempo a que o conceito de ensino tradicional de Língua Portuguesa se aplica, os três artigos muito pouco esclarecem ao leitor. A única informação é que tal ensino se encontra *em andamento*, quando da produção de seus textos, nos anos 70 e início dos 80. Quando ele teria começado? Que marcos temporais poderiam estar a ele associados?

A indeterminação temporal, quando se fala em ensino tradicional de Língua Portuguesa, produz o efeito de que esse ensino possa ter sido uma continuidade, um conjunto de práticas que se cristalizou e se prolonga no tempo, ou seja, a imagem construída poderia se aplicar a qualquer período já passado, independente das circunstâncias históricas em que o ensino de língua materna foi produzido. Sempre o mesmo, a mesma caracterização, as mesmas práticas.

Entendê-lo dessa forma, faz-nos considerar que ensinar Língua Portuguesa nos anos 1970 e 1980 seja, em essência, a experiência repetida vivida nas primeiras décadas do século XX. A diferença estaria nas suas conseqüências que com o tempo se avolumam e

se aprofundam face ao desencadeamento do processo de democratização do acesso à escola pública. Tal compreensão, na verdade, escapa ao bom senso, pelo fato de desconsiderar as diferentes condições sócio-históricas de sua produção.

Conhecendo o dizer de mais alguns lingüistas

Além dos textos analisados, passo a analisar mais três, também de lingüistas, apresentados em seminários de associações acadêmicas desses profissionais: o primeiro, escrito por Aryon D. Rodrigues, apresentado em 1975 no XIII Seminário do Grupo de Estudos Lingüísticos de São Paulo (GEL), na cidade de Campinas; o segundo, escrito por Mary Kato e o terceiro, por Ataliba Teixeira de Castilho, ambos proferidos em janeiro de 1983, no Simpósio Nacional de Lingüística, durante o VIII Instituto Brasileiro de Lingüística (IBL), na cidade de Recife.

Lendo O ensino da língua materna: alguns objetivos e alguns problemas

Rodrigues inicia seu texto tomando como ponto de referência a Resolução 853/71 do Conselho Federal de Educação para destacar trechos de artigos voltados ao ensino da língua materna. Dentre eles estão os que se referem ao *conteúdo específico*, *objetivos* e *formas de ensino* em Comunicação e Expressão, normatizados nessa Resolução⁴⁸.

Para Rodrigues, as crianças que não têm o português como língua materna são seriamente discriminadas⁴⁹ nesse documento, pois a Lei 5692 “pretende obrigar o ensino exclusivamente em língua portuguesa, independentemente da língua que fale o educando.” (p.25). Passa a considerar no seu artigo apenas a situação majoritária, ou seja, a das crianças que têm o português por língua materna.

⁴⁸ “As definições de objetivos e de formas de aprendizagem lingüística nessa resolução do CFE são muito razoáveis e se oferecem como bom ponto de partida para a elaboração de currículos, desde que se considere que o educando que o Conselho tem em vista é a criança cuja língua materna é o português.” (Rodrigues, 1975: 25).

⁴⁹ É preciso levar em conta que o autor do artigo é reconhecido estudioso das línguas indígenas e defende o direito de as populações indígenas terem um tratamento lingüístico à parte.

Quanto aos objetivos específicos de Comunicação e Expressão, afirma que se prendem claramente ao binômio utilizado para caracterizar a matéria: “o ‘contato coerente com os seus semelhantes’ corresponde à comunicação e a ‘manifestação harmônica de sua personalidade’ vem a ser a expressão (cf. Parecer 853/71 do CFE, em que essa correlação é explicitada).”(p.26). Como comunicação e expressão lingüísticas, em sentido amplo, se referem a todos os usos da linguagem, afirma o autor que é conveniente e necessário não se esquecer da natureza desses usos, que correspondem a diferentes funções que a linguagem assume no indivíduo e na sociedade.

Entretanto, a prática escolar, para Rodrigues, não vinha trabalhando adequadamente essas várias funções:

“Na prática escolar até agora mais freqüente dá-se, por exemplo, que a preocupação prematura e exagerada com a função metalingüística vem a perturbar e mesmo a inibir o desenvolvimento das demais funções: não só o excesso de atenção e de tempo destinados, já nas primeiras séries do 1º grau, a falar da língua restringe, senão elimina, as oportunidades de cultivar qualquer outra função lingüística, mas ainda a apresentação insistente e de forma inadequada de modelos conflitantes com a competência lingüística dos alunos acarreta nestes um verdadeiro complexo de incompetência lingüística, que tende a bloquear o exercício de todas as demais funções da linguagem.” (Rodrigues, p. 27)

É interessante notar nesse trecho como o processo de ensino da língua materna é marcado negativamente por Rodrigues através de uma escolha lexical precisa que passa por adjetivos (“a preocupação prematura e exagerada”, “a apresentação insistente e de forma inadequada de modelos conflitantes”), verbos (“vem a perturbar e mesmo a inibir o desenvolvimento”, “o excesso de atenção e de tempo... a falar da língua restringe, senão elimina, as oportunidades ...”, “tende a bloquear o exercício de todas as demais funções”), substantivos (“o excesso de atenção e de tempo...”, “acarreta nestes um verdadeiro complexo de incompetência lingüística”) e também pelo prefixo que denota negação “in-” (“de forma inadequada”, “incompetência lingüística”), todos ajudando a compor ao interlocutor/lingüista uma imagem bastante desfavorável desse ensino.

O trecho permite entender que o autor esteja se referindo ao ensino tradicional de língua materna, embora não o denomine, e suas observações vão no sentido de mostrar que os lingüistas têm conhecimentos científicos sobre a natureza da linguagem

que os habilitam a criticar o ensino de Língua Portuguesa, como é o caso das informações sobre as funções da linguagem, propostas por Jakobson.

Com base nessas funções, Rodrigues procura destacar que o processo de ensino da língua baseado somente na função metalingüística (de forma prematura e exagerada) deixa de lado o desenvolvimento das demais funções.

Na seqüência, Rodrigues apresenta outros pontos negativos no ensino tradicional de língua materna à luz da Lingüística. Um deles é a adoção de uma variante-modelo para apresentar a estrutura da língua, a variedade escrita literária, que, segundo o autor, tem servido de modelo ideal de expressão não só escrita, mas também oral. Para Rodrigues, há diferenças marcantes entre as modalidades escrita e falada de uma língua, como o português, e tomar uma como modelo da outra “constitui equívoco que tem provocado na escola resultados seriamente prejudiciais.” (p.28).

Na visão do lingüista, a adoção de uma só variante escrita literária pode causar no processo de ensino e aprendizagem o descontentamento, a frustração de professores e alunos. O autor procura fazer ver ao leitor que a extensão dos prejuízos dessa prática é enorme: os danos não se limitam ao ambiente escolar, mas se irradiam para além dos muros das escolas e chegam à sociedade, através daqueles que se escolarizaram e que, por terem passado por essa experiência frustrante, carregam com eles o complexo de incompetência lingüística, que “já é uma característica geral da população urbana brasileira.”.

Argumentando mais uma vez contra a adoção da variante escrita literária como modelo para o falar e escrever, Rodrigues destaca que, mesmo para o uso da escrita, as obras literárias, que são produções artísticas, têm propriedades que não atendem às exigências de muitas situações de comunicação cotidiana. Para o autor, trata-se, dessa forma, de um modelo muito restrito, pois não dá conta das especificidades da oralidade nem das múltiplas situações de emprego da própria escrita.

Além dessas colocações, Rodrigues também chama a atenção para a presença de preconceitos lingüísticos que têm dominado o interior da escola e “que são, em boa parte, responsáveis pelo malogro de seus esforços no ensino da língua materna.” (p.28). Segundo o autor, um desses preconceitos é o de que existe apenas uma variedade lingüística correta ou válida. Ao ser transmitido esse preconceito ao aluno, de forma

explícita ou implícita, a escola trabalha contra a experiência vivida do educando, “e, com sua autoridade institucional, confunde-o e desorienta-o.” (p.28). Acrescenta que, a esse preconceito, se vincula a colocação da língua literária como único modelo a ser seguido pelos alunos, além da atitude correlata dos professores de que “toda e qualquer variante de uso, escrito ou oral, deve ser corrigida, marcada como erro.” (p.28).

Um outro preconceito abordado, presente na escola, é o de que no Brasil não há dialetos, as diferenças lingüísticas são tão leves que não acarretam problemas para o ensino. Para o autor, a consequência dessa idéia é que não se desenvolvem esforços para a elaboração de materiais didáticos regionalmente adequados nem se dá preparo específico aos professores que vão trabalhar em diferentes regiões dialetais nem mesmo em áreas rurais.

Para o autor, o conhecimento sociolingüístico⁵⁰ de que todas as línguas comportam uma série de variantes e de que nem todas elas são aceitas igualmente em todas as ocasiões, deve não somente chegar ao professor, mas ser também objeto de destaque na escolarização do aluno. Para Rodrigues, a criança pode e deve ir sendo levada, desde o início da sua escolarização, a saber que a Língua Portuguesa é um conjunto de variantes, todas positivas e válidas.

A leitura do artigo de Rodrigues permite algumas colocações.

Em primeiro lugar, seu texto é produzido nos anos 70, período em que o processo de democratização do acesso à escola pública já havia se iniciado e levado muitos professores de Língua Portuguesa a sentirem a necessidade e a urgência de repensar as práticas, então habituais, de ensino de língua na nova escola que surgia.

Nesse contexto, o artigo de Rodrigues traz, ao leitor, uma série de colocações que desqualificam várias práticas (entendidas pelos lingüistas como verdadeiros “pontos de estrangulamento”) do ensino de língua materna, então vigente, colocações essas que, juntas, formam um determinado corpo de críticas, que são marca constante do discurso dos lingüistas sobre o ensino tradicional de Língua Portuguesa, nos anos 70 e 80: a prática “prematura e exagerada com a função metalingüística”, a adoção da variedade escrita

⁵⁰ Para Rodrigues, “uma das contribuições mais importantes que, do conhecimento até agora acumulado sobre a natureza da linguagem, se pode obter para a consecução de um ensino mais útil e mais eficiente na área da língua materna, é a instrução sobre a variedade lingüística.” (p. 29).

literária como modelo para a fala e a escrita e a presença de vários preconceitos lingüísticos no interior do processo escolar.

A argumentação apresentada se coloca de forma a mostrar que muitas são as conseqüências danosas caso o ensino de língua materna continue a desenvolver suas práticas sob o paradigma tradicional e que muitos são os ganhos caso abrace os conhecimentos já acumulados pela Lingüística, como é o caso das funções da linguagem e, principalmente, a instrução sobre a variedade lingüística.

Poder-se-ia dizer que esse texto é um dos primeiros e poucos textos escritos por lingüistas brasileiros, no gênero *artigo científico*, a trazer o tema *ensino de língua materna* para discussão, após a instalação do processo de democratização do ensino no país. Dirigido a outros lingüistas, não somente faz ecoar e reafirmar o discurso da Lingüística, sobre o ensino de língua materna, ainda incipiente àquela época, como também se constitui em subsídio à elaboração de outros trabalhos acadêmicos ou ações pela mudança do ensino de língua portuguesa, que tinham, como âncora, os conhecimentos lingüísticos daquele período.

Lendo *O ensino de línguas após a implantação da Lingüística*

O segundo artigo que passo a analisar é de Mary Kato, proferido no Simpósio Nacional de Lingüística, durante o VIII Instituto Brasileiro de Lingüística (IBL), no Recife, em janeiro de 1983, na mesa-redonda 2, que teve como tema “A relevância pedagógica da Lingüística no Brasil. Foi publicado no Boletim da Associação Brasileira de Lingüística - ABRALIN, em maio de 1983.

Kato inicia seu artigo dizendo que os questionamentos que estavam surgindo a respeito da relevância pedagógica da Lingüística levaram-na a fazer uma análise crítica do que estava ocorrendo no ensino de línguas, desde a sua implantação no Currículo Mínimo de Letras.

Como o público a que o texto se dirige é formado por lingüistas, Kato julga desnecessário apontar a relevância pedagógica da disciplina Lingüística no curso superior de Letras; opta por “fazer um exame crítico dos fatores que levaram eventualmente a esse

ceticismo.” (p.51), apresentando fatores que possam ter contribuído para o surgimento de tais questionamentos.

O primeiro fator considerado diz respeito à época em que a Lingüística foi implantada. Esclarece a autora que, embora o decreto seja de 1962, a Lingüística passou a vigorar em 1963 nos cursos de Letras, sob condições precárias⁵¹.

Kato deixa claro que, devido à falta de formação específica da maioria dos professores de Lingüística no período de 1963-1973, “muitas aberrações podem ter sido cometidas em nome dela.” (p.52). Com isso, a ciência lingüística passou a ser questionada

“por culpa de uma legislação precipitada e dessa formação precária que levou professores treinados nessa época, e também autores de livros didáticos, a proporem e utilizarem propostas pedagógicas em cima de conceitos e princípios mal compreendidos.” (p.52)

Acrescenta que, mesmo com o relativo amadurecimento dessa ciência no Brasil nos primeiros anos da década de 80, “não estamos a salvo dessas aventuras pedagógicas” (p. 52), pois a introdução de novos termos que constituem “a última palavra” na teoria lingüística se coloca sempre como um atrativo para os que rapidamente aderem à novidade, sem um aprofundamento de seus conhecimentos.

É interessante notar no início da reflexão da autora uma escolha lexical precisa, que revela sua avaliação sobre a instalação inicial da disciplina Lingüística nos cursos de Letras, de onde se pode perceber a existência de um clima de condições desfavoráveis, seja no aspecto legal (“uma legislação *precipitada*”), seja no trabalho realizado pelos professores de Lingüística (“essa formação *precária*”, “atuarem na base da *improvisação*”, “ensinarem algo que *nada tinha a ver com Lingüística*”), seja na transferência de conhecimentos lingüísticos ao ensino de língua materna realizada por alguns professores (“propostas pedagógicas em cima de *conceitos e princípios mal compreendidos*”, “*aberrações*”, “*dessas aventuras pedagógicas*”).

Dessa forma, as palavras da autora procuram ir delineando ao interlocutor/lingüista que é por força dessas circunstâncias não propícias que surgem questionamentos desfavoráveis sobre a contribuição da Lingüística ao ensino de línguas, e

⁵¹“Foi uma implantação precoce, que levou professores sem formação lingüística a atuarem na base da improvisação, a ensinarem algo que nada tinha a ver com Lingüística ou ainda a ministrarem essa matéria a duras penas, aprendendo Saussure e Mattoso Câmara junto com os alunos.” (Kato, 1983:52).

não pelos próprios conhecimentos lingüísticos disponíveis à época. Não fossem essas as circunstâncias, os resultados deveriam ser outros, certamente, positivos. Assim, há marcas evidentes, no discurso da autora, que sinalizam a favor da defesa da contribuição da Lingüística ao ensino de línguas.

Um outro fator que, segundo Kato, tem contribuído, também, para o uso inadequado da Lingüística na pedagogia das línguas é a falta de uma literatura intermediária que faça a ligação entre as pesquisas lingüísticas e os materiais pedagógicos. Para autora, tal literatura de divulgação é imprescindível que se desenvolva, para que se possa manter um público de não-especialistas, no caso, o professor de língua materna ou estrangeira, bem informado das pesquisas lingüísticas.

Sobre essa literatura, Kato argumenta que ela é também necessária para que se possa garantir a comunicação interdisciplinar, pois a pedagogia das línguas leva em conta não só conhecimentos lingüísticos, mas também conhecimentos de outras áreas⁵², como a Psicologia, Literatura, Sociologia, e outras.

Em relação a mais essa reflexão feita pela autora, pode-se dizer que, mais uma vez, Kato aponta para a existência de condições desfavoráveis que levaram ao surgimento de questionamentos sobre a contribuição da Lingüística no ensino de línguas. Dessa vez, os próprios lingüistas são apontados como responsáveis pela inexistência de literatura de apoio, e nessa crítica, ela também se inclui, utilizando o verbo na primeira pessoa do plural: “é imprescindível que *desenvolvamos* uma literatura desse tipo” (p.53).

Tal situação leva a autora a dizer que não se deve estranhar caso o professor de língua venha a utilizar termos e conceitos da Lingüística sem tê-los assimilado.

Kato considera necessário aos que vão utilizar teorias para algum objetivo educacional que “assimilem idéias ou insights e não apenas ‘engulam’ termos correspondentes a conceitos mal digeridos.” (p.54).

Continuando sua análise, complementa a autora que a má utilização da Lingüística não envolve apenas o uso de termos. Para ela, a adoção inadequada de certos princípios defendidos em diferentes fases da Lingüística “influi também nas posturas pedagógicas de professores e outros pedagogos de línguas, como os assessores

⁵² Kato assim diz: “Ora, quando reunimos especialistas nessas áreas, em uma mesa-redonda, em virtude de todos trabalharem com um objeto e um objetivo comuns (por exemplo, a leitura), o que observamos freqüentemente é uma discussão mais assemelhada a uma conversa de surdos.” (p. 53).

educacionais.” (p.54). Para exemplificar tal situação, a autora toma alguns princípios do estruturalismo: o “princípio da descrição” em oposição à prescrição e a primazia do oral.

Kato diz que a descrição lingüística revela a existência de vários fatos sistemáticos e altamente produtivos na língua oral que não estão incluídos nas gramáticas tradicionais. Segundo a autora, o professor consciente desses fatos se vê diante do sério problema do conceito de “erro”: “Como proscrever formas que apresentam sistematicidade e produtividade na língua oral viva?” (p. 54).

Para a lingüista, a saída para muitos professores foi aceitar tais formas como novas normas sem destacá-las como “erros” nas redações dos seus alunos. Embora essa solução tenha sido consciente para alguns professores, para outros — “principalmente os mais jovens, que são mais sensíveis a qualquer tipo de mudança, e muitos dos quais pouco lêem” (p.54) —, o uso de tais formas pelo aluno não é avaliado como anormal, pois são formas que os próprios professores utilizam tanto na língua oral quanto na escrita.

Para a autora, o resultado dessa situação é que lingüistas e professores com formação lingüística passam a ser considerados permissivos, imagem que veio a qualificar negativamente o trabalho desses profissionais.

Um outro princípio do estruturalismo, o mecanicismo na aprendizagem, também é destacado pela autora. Segundo Kato, a valorização da estimulação leva à idéia de que a estratégia para se ensinar gramática são exercícios estruturais repetidos e mecânicos com o intuito de que o aluno interiorize suas regras de forma automática. Segundo a autora, tal técnica deu alguns resultados positivos no ensino de língua estrangeira, mas, no ensino de língua materna “o efeito foi insignificante para o tempo despendido e, às vezes, até negativo, dado o caráter pouco criativo e desmotivador dessas atividades.” (p.55).

Acrescenta a autora que, num outro momento dos estudos lingüísticos, o gerativismo, o princípio defendido foi o inatismo, que entende a aprendizagem vinculada a uma programação biológica, desvalorizando o papel do estímulo externo. O enfoque passa a ser não mais o ensino, mas a aprendizagem, devido à importância atribuída à atividade criativa do aprendiz. Para Kato, nessa abordagem, “condena-se a aprendizagem mecânica e, faz-se a apologia da criatividade.”(p.55). Entretanto, o termo *criatividade*, segundo a

autora, foi entendido por muitos de forma não-técnica, ou seja, fora do referencial teórico chomskiano. Para a autora,

“ O respeito à ‘criatividade’ do aluno contribuiu mais ainda para a postura permissiva do pedagogo de línguas. O ‘feed-back’ passa a inexistir.

Muitas vezes, ao lado dessa postura permissiva com relação a redações, existe paradoxalmente a crença da necessidade de algum tipo de estimulação. São propostos então exercícios ‘transformacionais’, muitos dos quais são tão mecânicos quanto aqueles de mera substituição usados anteriormente.” (p.56).

É interessante observar a utilização da palavra *permissivo(a)* no corpo do texto da autora. Se, por um lado, a autora demonstra inconformidade com a qualificação de *permissivos* atribuída ao trabalho dos lingüistas e outros com formação lingüística, por outro lado, ela mesma, passa a utilizar tal termo ao se referir à atitude de “vale tudo” que, em nome de conhecimentos lingüísticos, isenta o professor de qualquer intervenção corretiva no trabalho do aluno.

Dessa forma, a autora deixa marcado, em seu discurso, que a contribuição da Lingüística ao ensino de línguas é um trabalho que não é incompatível com a correção, pois ela a entende como forma de ação *necessária* no processo de aprendizagem. Para a autora, o problema está não nos conhecimentos trazidos pela Lingüística, mas em quem, não entendendo tais conhecimentos, opera com eles inadequadamente.

A autora comenta que, se havia uma divergência entre o estruturalismo e o gerativismo, que estava basicamente na forma de compreender a aquisição da língua, há uma mudança, na época da produção de seu artigo, em relação ao objeto de estudo da lingüística, mudança essa resultante de estudos lingüísticos desenvolvidos na gramática textual, pragmática e análise do discurso. Nesse novo quadro, a unidade de análise passa a ser o *texto*, o interesse deixa de estar nas formas para se instalar nas *funções*, o estudo da *fala em contexto* é o privilegiado, o *interlocutor* passa a ser figura central. Na aprendizagem, a mãe e o professor, interlocutores do aprendiz, são concebidos como sujeitos ativos desse processo.

Segundo a autora, fazer uma análise dos efeitos dessa tendência é algo prematuro no momento da produção de seu artigo. Entretanto, mesmo assim, Kato não deixa de apontar alguns possíveis problemas no contexto do ensino de língua, advindos dessa mudança de enfoque teórico nos estudos da linguagem. A autora procura argumentar

no sentido de mostrar que tanto a sintaxe quanto a morfologia são importantes para o desenvolvimento das habilidades de escrita e de leitura do aluno, embora tais áreas, nesse novo enfoque, tenham deixado de ser enfatizadas.

Após ter apresentado seus posicionamentos, a autora considera que as reflexões feitas são bastante desfavoráveis à Lingüística em termos da sua influência na pedagogia lingüística. Esclarece, entretanto, que suas colocações não se alinham com os cééticos quanto ao papel da Lingüística na formação dos professores de Português. No trecho a seguir, Kato dá seu parecer sobre a causa dos efeitos negativos da Lingüística na pedagogia da língua:

“O que me parece ter sido a causa básica dos efeitos negativos da Lingüística é a confusão criada entre o objetivo e pressupostos da lingüística e o objetivo e pressupostos da escola quanto ao ensino de língua materna. Assim, se um dos objetivos da Lingüística é a descrição da língua oral, em toda a sua variedade, o objetivo do ensino da língua materna na escola é primordialmente o ensino da norma escrita, que é uma abstração ideal das várias falas e difere destas por seu planejamento mais cuidado e mais consciente.”(p. 57).

Entendendo que os objetivos da Lingüística e do ensino de língua materna são diferentes, Kato levanta a questão se “a descrição das variedades orais teria qualquer utilidade para a pedagogia lingüística.” (p.58). A autora acredita que tal descrição tem grande importância, sim, pois fornece dados da realidade lingüística do aluno que são o *ponto de partida* para o trabalho a ser realizado.

Enfatiza também que, em relação ao problema da “permissividade” ou tolerância excessiva aos “erros” ou “desvios”, é preciso se fazer uma diferenciação entre a importância que tais “erros” têm para um psicolingüista e para um professor. Se, para um psicolingüista, tais “desvios” ou “erros” são pistas reveladoras do processo de aquisição da linguagem, para um professor de língua, eles são um sinal a dirigir a atitude de intervenção do professor⁵³.

Kato finaliza seu artigo dizendo que a Lingüística pode fornecer os dados necessários ao professor para que realize o planejamento pedagógico, dando-lhe a descrição

⁵³ “Ora, se esses erros são reveladores do processo de intervenção, o professor consciente desse processo deverá, através de sua intervenção, ajudar o aluno a avançar nas hipóteses. A intervenção corretiva, longe de tolher a criatividade, estimula o aprendiz a reformular-se, ação necessária para uma aprendizagem eficaz.” (Kato, 1983:59).

da competência do aluno no início da aprendizagem, a descrição da modalidade que o professor pretende alcançar e as hipóteses sobre as fases da aprendizagem. Segundo a autora, cabe ao professor planejar sua atividade para facilitar o caminho a ser percorrido pelo aluno através dessas fases.

Para Kato, estando bem definidos os papéis dos dois profissionais, o do lingüista e do pedagogo de línguas, ficará evidente e inquestionável a relevância da Lingüística, cabendo, entretanto, aos lingüistas, “enquanto formadores de professores de línguas, mostrar e demonstrar essa distinção aos nossos alunos.” (p.59).

Embora as reflexões realizadas pela autora merecessem vários comentários, restringir-me-ei a apresentar alguns deles.

Em primeiro lugar, o artigo, diferentemente de quase todos os já analisados neste trabalho, procura trazer ao leitor um lado pouco difundido nos textos acadêmicos dos lingüistas daquela época, qual seja o das fragilidades da implementação da Lingüística nos cursos de Letras, e, também, suas conseqüências, nem sempre positivas, advindas de um conjunto de fatores que, àquela época, propiciaram tal situação.

Embora defendendo a relevância da Lingüística no ensino de línguas, o que era de se esperar para uma profissional da área, Kato elabora um texto em que cria espaço para apontar dúvidas e falar sobre elas, para apresentar pontos negativos e incertezas da relação, ainda prematura, no início dos anos 80, entre estudos lingüísticos e pedagogia de língua.

Num tom quase de “jogo da verdade”, há que se levar em conta que, para tal situação ocorrer, as condições de produção de seu artigo, — um texto elaborado por uma lingüista que tem, como interlocutores, outros lingüistas, num encontro específico desses mesmos profissionais —, certamente contribuíram para esse “lavar a alma” que o texto apresenta. Talvez, em outras condições, a autora não expusesse suas inquietações de forma tão explícita como as colocou nesse trabalho.

Em segundo lugar, a autora insiste em marcar para o seu interlocutor a distinção de funções entre a atividade do lingüista e a do professor de línguas, embora avalie muito positivamente a contribuição que a Lingüística tem a dar ao ensino de língua: o trabalho do lingüista não é o trabalho do pedagogo de língua, tendo cada um deles o seu objetivo e seus pressupostos, e cabendo a cada um desenvolver a sua tarefa, que tem, como

foco comum, a linguagem. Espaços distintos e complementares, mas, de forma alguma, demarcados e isolados.

Com relação a esses espaços de atuação profissional delimitados (mas relacionados), a autora procura mostrar que os conhecimentos lingüísticos gerados nas academias são “dados necessários para o professor fazer seu planejamento pedagógico.” (p.59), imprimindo a esses conhecimentos uma função instrumental, de relevância, na tarefa a ser preparada e desenvolvida pelo professor de língua.

De forma geral, o artigo é uma resposta à presença de dúvidas que começavam a pairar: seria a Lingüística tão relevante ao ensino de línguas quanto se tem feito crer? O texto de Kato se posiciona na direção da defesa do discurso da Lingüística, tentando “limpar o terreno” que se viu, de certa forma, bombardeado por questionamentos que procuravam pôr em dúvida a contribuição dos conhecimentos lingüísticos na pedagogia de línguas.

É interessante observar que essa resposta que deveria ser dada aos opositores ou aos céticos que punham em dúvida a relevância e eficácia da Lingüística, é dirigida aos próprios lingüistas. Provavelmente tal situação, aparentemente contraditória, ocorra porque é preciso que o discurso pró-Lingüística não se perca: mesmo junto aos seus, é preciso que ele reverbere sempre como uma certeza, realimentando continuamente os próprios lingüistas.

Lendo *O papel da Lingüística na identificação do padrão lingüístico*

O terceiro artigo que passo a analisar é de Ataliba Teixeira de Castilho e foi apresentado, como o texto de Kato, na mesa-redonda 2, “A relevância pedagógica da Lingüística no Brasil”, em janeiro de 1983, no Simpósio Nacional de Lingüística, durante o VIII Instituto Brasileiro de Lingüística, em Recife. Foi publicado no Boletim da Associação Brasileira de Lingüística, ABRALIN, em maio de 1983.

Castilho inicia seu texto, fazendo referência aos “ataques algo sistemáticos à atuação da Lingüística no ensino da língua materna” (p.60) que vinham ocorrendo à época

da apresentação de seu texto⁵⁴. Dizendo ser desnecessário fazer a defesa da Lingüística em uma reunião de lingüistas, o autor entende que as críticas feitas vêm no sentido de se encontrar um “bode expiatório para o evidente fracasso do ensino da língua nacional no Brasil contemporâneo.” (p. 60).

Sem detalhar quais são as características desse ensino fracassado de língua materna, sem precisar o período de tempo a que se refere ao usar a expressão *contemporâneo* (“o evidente fracasso” é uma realidade desde quando?), o autor passa a retomar os argumentos que são utilizados àquela época contra a atuação da Lingüística no ensino de língua materna, que, segundo Castilho, são ataques que procedem das próprias Letras, situação essa que expõe uma “feia briga em família.”(p.60).

Questiona o autor que razões teriam os oponentes em responsabilizar a Lingüística pelo fracasso do ensino. Pondera que, numa fase inicial de sua implementação, no final dos anos 60, houve, de fato, um deslumbamento por parte dos lingüistas em trabalhar com o novo, em formar um grupo de profissionais que detinha o conhecimento científico em relação à linguagem. É o que se lê a seguir:

“Naqueles bons tempos, muitos de nossos colegas tinham volúpias de prazer ao abrir sessões de seminários com o inevitável ‘nós lingüistas’ para cá e ‘nós lingüistas’ para lá. Na coxia, ficavam os professores de Português, encolhidos, assustados — como os filólogos, ao tempo dos neogramáticos. Oh história monótona, como te repetes!” (p. 61).

A leitura dessa passagem permite perceber que, àquela época inicial de implementação da Lingüística no Brasil, uma relação assimétrica entre professores de Português e lingüistas começou a se estabelecer, no fim dos anos 60. Enquanto os professores de Português passavam para o plano de fundo (“Na coxia”), “encolhidos” e “assustados” por não partilharem o conhecimento das novidades científicas sobre a linguagem, trazidas pelos lingüistas, esses, em ascensão, pisavam o palco e figuravam, em primeiro plano, cheios de poder.

⁵⁴ “O editorial do Jornal do Brasil, edição de 17 de janeiro último — para lembrar uma das últimas manifestações — afirma que o ensino de Português vai mal. Que a língua se corrompe, e ‘pode criar um padrão lingüístico lamentavelmente inferior ao que vigorava até recentemente’. Que a culpa de tudo cabe à Lingüística, que ‘ameaça transformar-se numa lepra, ao substituir por uma ciência a experiência direta da língua’.” (Castilho, 1983: 60).

Complementa Castilho que, após essa fase inicial, há uma etapa de amadurecimento, que resultou em Programas de Pós-graduação em várias cidades brasileiras, temas de estudo se ampliaram de forma acentuada, revistas especializadas foram criadas e “a Lingüística Brasileira, seguindo agora um pouco mais de perto a Lingüística estrangeira, transbordou de seu primitivo leito fonológico-gramatical-semântico para as exigências das interdisciplinas”(p.61), chegando à Sociolingüística, à Psicolingüística, à Análise do Discurso, à Lingüística Aplicada.

Segundo o autor, o conjunto de situações que advieram desse amadurecimento da Lingüística no Brasil, a divulgação dessas novas idéias, criaram condições para que se opusessem, de forma mais acentuada, os conservadores aos inovadores, no cenário acadêmico brasileiro da área dos estudos da linguagem.

Segundo avaliação do autor, de um lado, numa postura menos receptiva, colocaram-se os romanistas e os professores de Língua Portuguesa de nossas universidades. De outro lado, os professores de Lingüística e de língua estrangeira, numa postura mais moderna em relação à linguagem.

Além disso, em função da expansão de interesses da pesquisa lingüística por áreas ainda não estudadas, “apossaram-se os lingüistas de instrumentos mais sensíveis para medir as instabilidades da sociedade nacional, e a mudança de seus valores.” (p.62). E para mais afastar esses grupos de profissionais, aderiram a diferentes linhas teóricas: “empirismo versus dedutivismo”.

Para Castilho, é muito provável que a principal motivação dos ataques que a Lingüística estava sofrendo, àquele período, fosse decorrente dos diferentes interesses entre romanistas e lusitanistas, de um lado, e lingüistas, de outro.

Recuperando posturas que os lados opostos foram assumindo ao longo dos anos, Castilho vai, aos poucos, especificando o perfil de cada um desses grupos.

Diz o autor que “em sua fase de estréia no país, os lingüistas malharam a gramática tradicional” (p. 63), ampliaram seus estudos, mas não produziram, até o momento da divulgação do artigo, uma obra conjunta, uma gramática que incorporasse as descobertas advindas das teses e dissertações, fato esse que deve ter levado o grupo dos tradicionalistas a responder ao campo oposto, atacando a imagem dos lingüistas.

Embora avaliando como descabidas as agressões de ambos os lados, o autor entende que esses grupos divergentes têm “um arsenal bastante interessante, e organizado em distribuição complementar” (p.63): os romanistas e lusitanistas, “não perderam seu belo gosto pelo texto, uma arte difícil, que exige sensibilidade, intuição” (p.63), mas lhes falta o uso de rigor científico na observação dos fatos da língua e a metalinguagem específica da área para construir seus conhecimentos; os lingüistas trabalham os fatos da língua com rigor científico, utilizando metalinguagem específica, mas “descuidaram do desenvolvimento de sua sensibilidade lingüística através do trato ingênuo do texto” (p.63).

Castilho complementa que seria bom que a ABRALIN propiciasse um armistício, ou seja, propiciasse a criação de Grupos de Trabalho para o estudo do texto, congregando filólogos e lingüistas, para planejarem uma atividade a ser realizada a longo prazo,

“que nos permitisse a todos transpor o fosso, que tantos desserviços presta à enorme soma de atividades que nos espera, se quisermos honrar nossos compromissos com os problemas do ensino da língua materna. Afinal, a produção e a recepção do texto constituem a essência mesma do ensino da língua. Num segundo plano fica o ensino do padrão lingüístico.” (p.64).

É interessante observar, no texto de Castilho, um discurso favorável à Lingüística sem, com isso, assumir uma postura de exclusão em relação ao grupo de conservadores. Ao contrário, vê, na congregação dos dois grupos de profissionais, a forma de “transpor o fosso”, de unir forças na tentativa de contribuir para a solução dos problemas do ensino de língua materna.

É preciso entender, entretanto, que tal posicionamento certamente não seria o mesmo se as condições de produção fossem outras. Tal discurso de conciliação é possível de se colocar, tendo em vista que a Lingüística não se achava numa fase inicial, como aquela de final dos anos 60. A Lingüística já contava, naquela época, com mais de dez anos de implantação no ambiente acadêmico e mostrava que não era um modismo intelectual passageiro, mas que tinha vindo para ficar. Além disso, havia um espaço que se abria, no interior da própria Lingüística, para o trabalho com o texto, desde que a Lingüística Textual adentrou o cenário acadêmico brasileiro, que permitia certamente uma proposta como a feita por Castilho.

Na seqüência, Castilho encaminha seu texto no sentido de apresentar a noção de padrão lingüístico, que, segundo ele, é um melindroso ponto sobre o qual “seria bom que ‘conservadores e receptivos’ se entendessem.” (p.64). Para o autor, a falsa compreensão do que vem a ser padrão levou os gramáticos a identificarem a fonte de legitimação do padrão lingüístico nos clássicos. Dessa crença, o autor entende que os gramáticos incorreram em, pelo menos, três enganos: achar que o português padrão é somente a forma escrita, considerar que o português padrão é aquele do passado e que as línguas têm períodos de decadência.

Encerrando seu artigo, Castilho assim se coloca:

“Penso que, para concluir, estamos todos de acordo em que o ensino da língua nacional está exigindo uma profunda revisão. E a Lingüística Brasileira voltou-se para isso nos últimos cinco anos.” (p.66)

A leitura desse trecho permite entender que, embora os lingüistas e os conservadores constituam grupos com idéias distintas, relativas às questões da linguagem e ao ensino da língua materna, chegando inclusive ao estabelecimento de um confronto de forças, de ataques ofensivos, àquela época, por parte dos conservadores, em relação à atuação da Lingüística no ensino da língua nacional, há dois pontos de consenso que unem a todos, lingüistas e conservadores: o entendimento de que o ensino da língua materna se encontra em situação precária e de que tal ensino necessita de profunda revisão.

Segundo Castilho, tal empresa é um trabalho muito complexo, pois nele incidem vários problemas: a desvalorização da carreira dos professores, a nova clientela da escola, “que não conta mais apenas com os filhos da classe média urbana”, e modificações na estrutura social, “com reflexos evidentes sobre seus ideais de perfeição lingüística” (p.66). Perante uma problemática tão densa, encerra o autor dizendo que a matéria “é demasiado complexa para que tudo de negativo seja atribuído aos lingüistas.” (p.66).

Alguns comentários podem ser feitos ao artigo de Castilho.

Embora o texto tenha por título “O papel da Lingüística na identificação do padrão lingüístico” e tal assunto tenha sido, de fato, explorado no artigo, a leitura realizada permite entender que o texto guarda um assunto maior a ser colocado a seu interlocutor/lingüista, uma questão de fundo, qual seja o comprometimento da Lingüística,

já em andamento, no processo de alteração do ensino de língua materna então vigente, processo esse em que o assunto *padrão lingüístico* tem seu lugar.

Tendo por base a afirmação de que o ensino de Português vai mal, afirmação compartilhada por tradicionalistas e lingüistas, Castilho argumenta no sentido de mostrar aos seus opositores — e também aos seus pares — que a Lingüística já iniciou pesquisas no ensino de língua materna que tentam rever o estado em que se encontra esse ensino: “E a Lingüística Brasileira voltou-se para isso nos últimos cinco anos.” (p.66), talvez numa forma de mostrar que a Lingüística é, de fato, atuante e comprometida com os graves problemas de ensino, tentando afastar, assim, a idéia de que ela apenas produz crítica fácil e negativa sobre o ensino então vigente.

Além disso, especialmente em relação aos seus pares, Castilho tenta fazer crer que o estudo voltado ao ensino de língua materna é uma área de extrema relevância, embora, até aquela época, sem tradição no conjunto das pesquisas lingüísticas brasileiras realizadas.

Embora o autor parta da afirmação de que o ensino de Português vai mal, não há no interior do artigo um aprofundamento dessa asserção. Que características apresenta tal ensino? Quais os sinais indicadores de que a situação é, de fato, grave, a ponto de tal avaliação ser um consenso entre lingüistas e conservadores? A partir de quando o ensino de Português passa a apresentar resultados negativos? Que fatores levaram a essa grave situação? Perguntas como essas não são abordadas no texto.

A leitura do artigo permite perceber, também, que, de forma alguma, os ataques desferidos contra os lingüistas se colocam como prejuízo à imagem desses profissionais, pois, em vez disso, permitem a eles tomarem a palavra e reafirmarem o espaço já conquistado pela Lingüística em seus mais de dez anos de implementação.

Nesse sentido, aproveitando a oportunidade para alimentar mais um capítulo no jogo de acusação e defesa, que se estabelece entre acadêmicos de grupos opostos da área da linguagem, no cenário brasileiro da época, o autor reitera o discurso pró-Lingüística, mostra que, como ciência madura que é, já encara, mesmo com dificuldades, a complexidade do grave quadro de ensino de língua materna: “Como é difícil encarar tudo isso!” (p. 66).

Após uma breve análise dos três artigos, passo a fazer um balanço desses textos, tentando encontrar o discurso corrente construído e defendido pela Lingüística, nos anos 70 e 80, sobre o ensino tradicional de Língua Portuguesa.

Em primeiro lugar, convém relembrar que o texto de Rodrigues vem a público em 1975, e os de Kato e Castilho, em 1983.

A leitura dos artigos permite perceber que todos defendem o discurso de que a Lingüística pode contribuir para o ensino de língua materna. Entretanto, apresentam singularidades ao tratarem da questão *ensino tradicional de língua materna*, seja no aspecto da sua caracterização, seja no aspecto da delimitação temporal desse conceito.

O texto de Rodrigues, revestido de um tom inflamado, apresenta ao leitor uma imagem bastante desfavorável do ensino tradicional de Língua Portuguesa, apontando nele a existência de práticas extremamente negativas, improdutivas, fruto das bases em que se constrói esse ensino; por outro lado, apresenta-lhe saídas, defendendo que só a adesão irrestrita à Lingüística pode reverter esse quadro, pois é, para o autor, a única alternativa segura e garantida, porque científica. Rodrigues nesse artigo retoma idéias de seu clássico artigo de 1966, “Tarefas da Lingüística no Brasil”, referentes ao ensino de português como língua materna, em que o autor defende que a falta de conhecimentos adequados sobre características sociolingüísticas é responsável por grande parte das deficiências do ensino de português⁵⁵. Ao criticar as deficiências do ensino de português, Rodrigues em momento algum o denomina *ensino tradicional*, embora suas críticas sejam as típicas apresentadas pelos lingüistas brasileiros nos anos 70.

Se a caracterização do ensino tradicional de língua materna é trabalhada no artigo, o mesmo não acontece com a delimitação temporal desse ensino. O autor apenas acena para um ensino existente, que se acha em processo no momento da produção de seu

⁵⁵ Rodrigues (1966) afirma: “toda pedagogia lingüística depende, para ser acertada, do conhecimento seguro de duas ordens de fatos referentes à língua: as características estruturais e as características sócio-lingüísticas. Estas últimas são, no caso do ensino da língua materna, muito mais importantes que as primeiras e é certamente à falta de seu conhecimento adequado, ou pelo menos à sua desconsideração, que se deve atribuir grande parte das deficiências do ensino de português nas escolas primárias e secundária.”(Rodrigues, 1966: 9).

artigo: “Na prática escolar até agora mais freqüente dá-se...”, “A escola tem estado dominada por diversos preconceitos...”.

Diferentemente do artigo de Rodrigues, os textos de Kato e Castilho privilegiam responder a questionamentos e críticas que a ciência lingüística estava sofrendo à época em que seus artigos foram produzidos, envolvendo a relação Lingüística e ensino de línguas.

Para responder às críticas, Kato e Castilho trazem para a reflexão o caminho já percorrido pela Lingüística desde sua implantação nos cursos de Letras, fazendo um balanço das situações já vencidas e dos problemas a vencer.

Especificamente sobre o ensino tradicional de língua materna, o texto de Kato não faz qualquer referência explícita. Entretanto, isto não significa dizer que esse assunto não tenha espaço no seu trabalho: é, na verdade, um assunto que ocupa uma posição de fundo, é algo dado sobre o que não se discute. A leitura desse texto permite entender que a preocupação em caracterizar o ensino tradicional, como faz Rodrigues, é uma tarefa já vencida, é um tema que já produziu trabalhos e discussões.

O que está em primeiro plano é a preocupação da autora em procurar entender os questionamentos que estavam sendo então feitos sobre a relevância pedagógica da Lingüística no ensino de língua. O foco de interesse é, portanto, outro: o alvo está, nos anos 80, sobre a ação da Lingüística no ensino (tradicional) de língua materna.

O texto de Castilho, como o de Kato, também não explora as características do ensino tradicional de Língua Portuguesa; entretanto, não deixa de expor sua avaliação — bastante negativa, por sinal — em relação ao estado em que se encontra o ensino de língua nacional no Brasil contemporâneo — um evidente fracasso, segundo o autor — a exigir uma profunda revisão.

Também Castilho não o denomina de *ensino tradicional*, mas a leitura do texto permite entender que é a ele que o autor se refere ao falar do ensino de língua materna então praticado.

Tanto em Kato quanto em Castilho, não há uma preocupação em situar desde quando o ensino de língua materna se encontra em sérias dificuldades. O que se encontra em Castilho é a referência a um ensino em andamento que vem exigindo mudanças, uma revisão inadiável: “o evidente fracasso do ensino da língua nacional no

Brasil contemporâneo” , “estamos todos de acordo que o ensino da língua nacional está exigindo uma profunda revisão.”.

Há, nos artigos de Castilho e Kato, uma preocupação em dar foco não ao ensino fracassado de língua materna, mas, em se referindo a ele, mostrar que os avanços da Lingüística, nos seus dez anos de implantação, dão a ela a maturidade necessária e exigida para enfrentar os difíceis problemas encontrados no ensino de Língua Portuguesa então praticado.

Kato e Castilho reiteram a imagem de fracasso do ensino então praticado, que é construída pelos lingüistas, como faz Rodrigues, nos anos 70. Entretanto, a leitura tanto do artigo de Kato quanto o de Castilho permitem perceber que caracterizar, compor a imagem desse ensino tradicional já não se constituía em foco de interesse para discussão. Outros são os interesses que se apresentam à comunidade acadêmica de lingüistas, nos anos 80, outras são as condições históricas no panorama sócio-político-educacional brasileiro a exigir respostas, posicionamentos sem demora. Nesse aspecto, o trabalho de De Pietri (2003) muito contribui para a compreensão e caracterização da emergência de um novo discurso no interior da Lingüística, que se formou a partir de fins dos anos 70, no Brasil, denominado o *discurso da mudança*, produzido em função do interesse da Lingüística em responder a questões voltadas ao ensino de língua materna.

O conceito de ensino tradicional de língua materna nos textos dos lingüistas

Após ter realizado as análises sobre os seis textos selecionados, publicados entre os anos 70 e início dos 80, passo a tecer algumas considerações sobre o discurso da Lingüística relativo à construção do conceito de ensino tradicional de língua materna, que passou a circular nesse período, levando em conta três aspectos: a caracterização, a referência temporal e o uso da denominação “ensino tradicional”.

A caracterização

O que se pode dizer, inicialmente, a partir da leitura dos seis textos, é que a caracterização feita pelos lingüistas sobre o ensino tradicional de língua materna se coloca como um corpo de críticas negativas — envolvendo as bases em que se assentava esse ensino, suas práticas e os resultados advindos desse ensino —, que podem ser prontamente recuperadas através da leitura dos textos de Rodrigues (1975) e de Faraco(1984)⁵⁶. A apresentação dessa caracterização ao público perpassa mais de uma década: inicialmente ela aparece nas publicações acadêmicas dos anos 70, e, posteriormente, é retomada nos anos 80.

Enquanto os três textos do livro “O texto na sala de aula”, publicados nos anos 80, traziam ao grande público a caracterização do ensino tradicional de língua materna, assentada no conjunto de críticas feitas pelos lingüistas nos anos 70, os textos de Kato (1983) e Castilho (1983), publicados no mesmo período, iam trilhando numa outra direção: fazer valer o espaço já mais estabelecido pela Lingüística, no meio acadêmico, para atuar efetivamente na reforma do ensino da língua materna.

A leitura dos seis artigos analisados permite também perceber que, embora a caracterização do ensino tradicional não apareça em *todos* eles nem com o mesmo detalhamento, nem explorando as mesmas características (a argumentação de Faraco se apóia principalmente nas *práticas de ensino*, Geraldi, nas *concepções de linguagem*, Rodrigues, nos *preconceitos lingüísticos* presentes nesse ensino), há um assentimento, em todos eles, da caracterização que vai sendo construída, autor por autor, fato que vai criando condições para a instalação e o fortalecimento de um uníssono no discurso dos lingüistas. Enquanto uns textos trabalham sobre a caracterização, chegando a detalhes, outros, se não a expõem, tomam-na como algo já aceito e definido, sobre o qual não há o que discutir.

Procurando dar sentido ao processo de caracterização do ensino tradicional, é importante lembrar que, em fins dos anos 60 e início dos 70, a Lingüística procurava firmar seu espaço no cenário acadêmico brasileiro, frente ao grupo então dominante, que tinha na Gramática Tradicional a base para os estudos da linguagem.

Opondo-se teoricamente a esse grupo, a Lingüística opõe-se, também, ao ensino que era uma extensão desse grupo dominante, que tinha, na gramática normativa tradicional, as bases para as práticas de ensino da linguagem.

⁵⁶ A publicação inicial do texto de Faraco também se deu em 1975, como o artigo de Rodrigues.

Nesse embate de forças, a Lingüística precisou construir um quadro argumentativo forte o suficiente para se fazer valer como conhecimento novo. Desse quadro, faz parte a construção de um conjunto de críticas desfavoráveis ao ensino então vigente, o ensino de bases tradicionais, que teve, certamente sua função: contribuir para a constituição do discurso da própria ciência lingüística, como um saber que traz as bases de um outro paradigma para os estudos da linguagem, no interior do cenário acadêmico brasileiro, e, também, um novo conhecimento sobre o ensinar a língua materna.

A referência temporal

Se a caracterização do que vem a ser ensino tradicional de língua materna pode ser recuperada no exercício de leitura dos vários textos dos lingüistas, o mesmo não se pode dizer em relação à determinação do espaço de tempo em que esse ensino tradicional transcorre.

Não é possível encontrar nos textos nenhuma referência temporal que sinalize desde quando — mesmo que aproximadamente — o chamado ensino tradicional tenha se instalado nem se houve em alguma época, desde a sua instalação, qualquer alteração na sua forma de se desenvolver. O que se recupera na leitura é que ele se encontra *em andamento*.

Dessa forma, a leitura dos textos deixa espaço para que o leitor interprete que esse ensino é um processo contínuo, que sempre se caracterizou da mesma forma, a despeito das condições sócio-históricas pelas quais a escola brasileira e o próprio ensino de língua materna tenham passado.

Nesse contínuo, não fica claro que papel teria, por exemplo, o processo de democratização do acesso à escola pública brasileira na caracterização desse ensino. É possível perceber, pela leitura, que os resultados do ensino se agravaram devido às novas condições da escola pública, como é o caso, da existência de uma nova e diferente clientela escolar, mas não há um aprofundamento sobre a questão. Falar em ensino tradicional de língua materna nos anos 40, 50 é atribuir a mesma significação ao ensino de língua materna dos anos 70, 80?

A leitura dos artigos indica que à expressão *ensino tradicional de língua materna* se associa uma matriz de significado, que perpassa o tempo de forma estável e contínua. Certamente esse não é o nosso parecer, entendendo que há, sim, um movimento interno de modificação nesse ensino.

O uso da denominação “ensino tradicional de língua materna”

O uso da expressão *ensino tradicional* de língua materna ocorre com frequência muito baixa no interior dos textos. Embora as críticas apontadas sejam reconhecidas como as costumeiramente dirigidas a esse ensino, os lingüistas pouco se utilizam dessa expressão. O que tal situação poderia estar indiciando? Haveria algum motivo para a sua não utilização? Estariam os lingüistas deixando de nomear esse ensino (tradicional) para evitar o afastamento dos que não comungavam com suas idéias?

Efetivamente, nomeando ou não nomeando esse ensino, o fato é que ele está lá, bem presente, nos textos dos lingüistas como um alvo contra o qual as posições desses profissionais vão sendo conhecidas, vão sendo postas a público.

* * *

O que dizem alguns documentos oficiais

Dando continuidade à análise de textos, passo agora a enfocar dois documentos oficiais voltados ao ensino da língua materna: os *Guias curriculares para o ensino de 1º grau – Língua Portuguesa*, publicado em 1975, e a *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa – 1º grau*, publicado em 1988, em sua terceira edição, e que teve sua primeira impressão em 1986.

Esses textos tiveram grande circulação entre o público docente de 1º grau no período em que foram publicados, e esse é um dos motivos que levou à sua escolha. É de

interesse deste trabalho analisá-los e saber o que dizem a respeito do ensino tradicional de Língua Portuguesa, possibilitando assim ampliar os conhecimentos sobre o assunto.

Pelo fato de as informações transmitidas serem divulgadas no gênero *documento oficial*, guardam um caráter de poder, de palavra a ser cumprida, carregam o peso de uma instituição, no caso, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Examinando os *Guias curriculares para o ensino de 1º grau - Língua Portuguesa*

Os *Guias curriculares para o ensino de 1º grau*, publicados em 1975, constituem-se em um documento voltado aos professores da escola paulista de primeiro grau, contemplando guias específicos de sete disciplinas, a saber, Língua Portuguesa, Educação Artística, Educação Física, Matemática, Ciências, Programas de Saúde e Estudos Sociais.

O Secretário da Educação de São Paulo, naquela época, Paulo Gomes Romeo, esclarece, na *Apresentação*, que os *Guias* são “destinados a servir de elemento renovador do ensino de 1º grau” e “representam um primeiro esforço de estruturação de uma escola fundamental de oito anos de escolarização, dotada dos atributos de unidade e continuidade.” (p.7).

Embora o nome desse documento sugira a idéia de direcionamento, de determinação de rumos, o Secretário afirma que os *Guias* não têm o caráter de um modelo a ser reproduzido fielmente, mas, em vez disso, devem ser entendidos como “pontos de referência para o planejamento das atividades a ser elaborado pelo professor.” (p.7), um material de apoio à prática docente. Afirma, ainda, que confia na colaboração do professorado “que assegure o contínuo aprimoramento das estruturas educativas e que torne a implantação da Lei 5692/71 uma realidade efetiva para toda a extensa rede do ensino de 1º grau paulista.”(p.7).

A leitura da *Apresentação* permite ao leitor, dentre outras informações, situar o contexto em que esse documento se insere: anos 70, período de estruturação da escola de 1º grau com a implantação da Lei 5692/71, fase de consolidação de “uma política educacional inspirada no princípio democrático de maior oportunidade para todos” (p.7).

O documento todo é apresentado ao público como elemento renovador para o ensino de 1º grau e é com esse mesmo espírito que os *Guias curriculares de Língua Portuguesa* também se colocam para o leitor.

Diferentemente das demais matérias, os *Guias de Língua Portuguesa, Educação Artística e Educação Física* se compõem das seguintes partes: *Introdução, Objetivos gerais, Objetivos específicos e Atividades*, não se especificando neles *Conteúdos programáticos*, “dado o caráter predominante de um ‘fazer’” (p.12) nessas disciplinas, conforme palavras da Coordenadora da Equipe de Currículo, Delma Conceição Carchedi, na parte denominada *Considerações Gerais*.

Dirigindo especificamente a atenção ao documento de Língua Portuguesa, elaborado pela equipe técnica dessa área, nota-se que, dentre as suas partes, é na *Introdução* que se pode recolher informações para ampliar o conhecimento do conceito de ensino tradicional. Nela, o texto se inicia com a caracterização da situação em que se encontram os professores dessa disciplina, à época em que o documento foi produzido:

“Se encontramos de um lado a minoria de professores de Língua Portuguesa que tenta mudar procedimentos didáticos fundamentados em contribuições da Lingüística, vemos por outro lado uma grande maioria insatisfeita, às vezes, amedrontada com mudanças que são urgentes e necessárias.” (p.17)

O quadro do ensino de Língua Portuguesa, delineado pelo documento, passa a idéia de que existe uma maioria de professores que se acha amedrontada com mudanças urgentes que precisam ocorrer e procura explicar tal situação dizendo que esse fato decorre da formação recebida por esses profissionais — desprovida de conhecimentos lingüísticos —, que tem contribuído para “a situação insustentável da atualidade” (p.17).

O texto se coloca de forma a mostrar que a falta desses conhecimentos, entendidos como imprescindíveis à formação do professor de língua materna, impede que conceitos já superados sejam substituídos por conhecimentos científicos, constituindo-se num entrave à evolução do ensino da língua materna.

A análise da *Introdução* faz ver a adesão do documento ao discurso da Lingüística, a sua crença nesses conhecimentos como representantes de um saber novo, científico, exigido para a construção de um ensino renovado e de melhor qualidade.

Na seqüência do texto, o documento aponta uma lista de algumas causas da situação em que se encontrava o ensino de língua materna de 1º grau:

- “1.desconhecimento dos objetivos do ensino da língua;
 - 2.falta de fundamentos científicos;
 - 3.a gramática normativa, principalmente a análise sintática, é anunciada como fim;
 - 4.os modelos oferecidos aos alunos são de uma língua que, praticamente, quase desconhecem;
 - 5.seqüência, lógica e flexibilidade ausentes dos atuais programas.”
- (p.17)

Ao apontar algumas causas da situação “insustentável” em que se encontrava o ensino de Língua Portuguesa, o texto lista características presentes nesse ensino, que precisava ser modificado, porque se mostrava superado, desatualizado. Embora o documento não mencione a expressão “ensino tradicional de Língua Portuguesa” para falar do ensino em vigor, pode-se entender que é a ele que o documento se refere e aponta, nele, seus traços negativos.

Quase todas as críticas apontadas são aquelas apresentadas pelos lingüistas: (a) a falta de cientificidade na base do ensino de língua, que tem como alicerce a gramática normativa tradicional, um saber não-científico; (b) o ensino de atividades metalingüísticas, que se torna um fim em si mesmo, deixando de lado o ensino propriamente da língua; (c) a presença de um modelo de língua distanciado da realidade do aluno, calcado na modalidade escrita literária de tempos atrás.

Além dessas críticas, dois outros pontos (números 1 e 5) são apresentados, mas não dizem respeito especificamente ao ensino de língua materna: o desconhecimento dos objetivos do ensino de língua e a ausência de seqüência, lógica e flexibilidade dos programas, situações que usualmente ocorriam no ensino de 1º e 2º graus na escola de tempos atrás. Os *Guias*, como uma resposta inovadora ao ensino em andamento, propõem uma alteração na usual forma de se trabalhar com o ensino de língua: da fixação de programas, para a fixação de objetivos gerais da educação e objetivos específicos em cada área.

Ainda na *Introdução*, o documento esclarece que os *Guias Curriculares de Língua Portuguesa* baseiam-se no caráter funcional da língua e fixam como “objetivo geral da matéria: desenvolver a habilidade de comunicar-se mais ampla e mais eficazmente nas

diferentes situações de discurso: troca de informação; manifestação de emoções; manifestações volitivas, etc” (p.17).

Para que o professor de língua — em sua maioria visto pelo documento como desatualizado, despreparado cientificamente — pudesse melhor compreender as novidades trazidas pela Lingüística, indispensáveis para que o trabalho docente resultasse positivo, são feitos vários esclarecimentos, mesmo que bem sucintos e sem qualquer aprofundamento teórico ao professor, que funcionam certamente como uma rapidíssima atualização necessária àqueles que não tinham tido, em sua formação, conhecimentos lingüísticos. Fazem parte desses esclarecimentos os seguintes pontos:

- a gramática normativa tradicional é diferente da noção de gramática assumida no documento, entendida como “a explicitação dos conhecimentos que o falante-nativo tem a respeito do funcionamento da sua língua” (p.18).
- “Não é a gramática normativa que ensina língua, mas sim a própria língua. Diante disso, ensinar língua é ensinar através de exercícios de língua (exercícios estruturais, de análise, de síntese, de classificação, de relacionamento, de transformações), para que o aluno se habilite a usar a língua para produção e compreensão de frases.” (p.18)
- “O que define e caracteriza uma língua é a sua estrutura. O estudo de uma língua se faz através de padrões lingüísticos atuais.” (p.18)
- “Infelizmente ainda hoje, há acentuada preocupação com o binômio certo/errado, e aqui a gramática normativa encontra fundamentos para ditar normas que, freqüentemente, destroem a livre expressão.” (p.18)
- Ensinar gramática não garante ao aluno o domínio da língua (“Não constatarem ainda — o que é uma pena — que o aluno, às vezes, sabe fazer uma análise, mas não aprendeu a elaborar uma frase aceitável.”) (p.18)
- “A linguagem não fornece apenas meios à expressão do pensamento e do sentimento, mas ainda do funcionamento da imaginação criadora.” (p.18)

Dentre os esclarecimentos feitos aos professores de língua, o último, denominado “A respeito de desenvolvimento”, merece uma observação. Nele, o docente encontra uma série de itens orientadores que se referem a como devem ser entendidos e trabalhados os objetivos, as atividades, o conteúdo, a técnica a ser utilizada, além de vários outros itens que especificam *o que e como* desenvolver o ensino de Língua Portuguesa, para que ele se desenvolva numa visão renovada.

Todos os itens, apresentados de forma resumida, bem direta, se revestem de um tom taxativo, o que leva a entender que os *Guias* não vieram para mostrar um novo caminho ao ensino de 1º grau, apenas, mas para *determinar* que caminho é esse, novo, que tem que ser seguido.

Isso pode ser percebido nas orientações dadas ao professor nos itens específicos sobre o ensino de língua materna, por exemplo: o ponto de partida do ensino de língua (“f. As experiências do aluno são o ponto de partida para o ensino.”), como realizar o estudo do texto literário ou não (“h. O estudo de textos literários ou não e obras se fará com vista aos objetivos. Não se quer ênfase para textos literários mas equilíbrio entre estes e outros tipos de textos.”), como proceder no trabalho de redação (“j. a redação se processará num crescendo: da composição de textos simples para os mais complexos, sem que haja preocupação de correção excessiva, que inibe e frustra o aluno.”), a elaboração de exercícios, a gramática, dentre outros pontos.

Por trás das “orientações” apresentadas, há um contrapor-se, às vezes implícito, às vezes explícito, ao ensino em vigor que se quer reverter. Os itens específicos apresentados — alguns até como uma advertência — configuram um ensino que se almeja alcançar, modificar, e, ao mesmo tempo, um passado que se deseja não repetir, apagar. Alguns desses itens podem ser examinados a seguir:

“(f) As experiências do aluno são o ponto de partida para o ensino.”
(Entenda-se: A gramática normativa não deve ser mais a referência para as aulas de Língua Portuguesa, como tem ocorrido.)

“(g) 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. Que não se repita a situação atual, quando a tônica é linguagem escrita e leitura.”
(p.18)
(Tom de advertência)

“(o) Finalmente, a sistematização de fatos gramaticais e a terminologia correspondente a eles só poderão ocorrer após o aluno ter os mecanismos introjetados, e mesmo assim ambas devem ser evitadas ao máximo para não voltarmos ao tradicional ou mascararmos a gramática normativa com roupagem nova.” (p.19)

(Tom de advertência)

A exposição desses itens específicos/orientadores sobre o ensino de língua materna forma para o leitor/professor a imagem do ensino que se pretendia implantar, compondo, ao mesmo tempo, a imagem do ensino em andamento, que se desejava ver abandonado. É o discurso do novo que se coloca: novos conhecimentos sobre a linguagem para capacitar um novo professor que produza um novo ensino.

Os itens específicos apresentados, nos *Guias*, jogam em duas direções opostas: uma, voltada ao futuro próximo, que indica ao professor um caminho a ser trilhado, ainda bem pouco conhecido; e outra, voltada ao passado, que indica que o caminho já trilhado não tem mais lugar.

Reunindo as características do ensino de Língua Portuguesa, então em vigor nos anos 70, criticadas negativamente ao longo da *Introdução*, é possível se chegar a um conjunto de traços que podem identificar o chamado ensino tradicional de língua materna nesse documento oficial:

1. desconhecimento dos objetivos do ensino da língua;
2. falta de fundamentos científicos;
3. falta de seqüência, lógica e flexibilidade nos programas;
4. modelos de língua praticamente desconhecidos e desvinculados da atual realidade;
5. o ensino voltado a preocupações analíticas, normativas e corretivas;
6. ensino da gramática normativa como fim (principalmente a análise sintática);
7. excessivo uso de extensa terminologia gramatical sem que o aluno tenha introjetado os mecanismos de sistematização dos fatos gramaticais;
8. acentuada preocupação com o certo e o errado, definindo-se esse binômio a partir da gramática normativa;
9. excessiva correção da redação que inibe e frustra o aluno;
10. ênfase dada à gramática normativa, ditando normas, destruindo a livre expressão dos alunos;

11. predomínio de uso de textos literários escritos;
12. predomínio da leitura e escrita, em detrimento do trabalho com a linguagem oral do aluno.

O conjunto de traços destacados é o mesmo apontado nos textos dos lingüistas (embora cada autor dê mais ênfase a determinados aspectos), o que leva a entender que o conceito desse ensino que se divulgou e circulou entre os professores é um só, embora veiculado por canais diferentes. Mais do que isso, esse conceito é parte de um *mesmo discurso* que passou a se divulgar nos anos 70, que tem sua origem na Lingüística⁵⁷, e que procura alcançar os professores através de variados tipos de difusão, por exemplo, via textos de lingüistas e documento oficial.

O conceito divulgado no documento é, na verdade, a repetição e a tradução do discurso científico dos lingüistas para os professores. Nesse sentido, os Guias têm a função de ser o mediador oficial do novo discurso e, por isso, carregam o mesmo tom de recusa, de desaprovação em relação ao ensino tradicional, presente também nos textos dos lingüistas dos anos 70. O discurso do novo foi assim alcançando o público docente de forma reiterada, não só através de gêneros escritos, mas também via palestras, cursos dados por especialistas, que foram permitindo a difusão do conhecimento novo, orientando e influenciando os professores para que transformassem sua visão e conduta sobre o ensino de língua materna: um jogo aberto e persuasivo “de conversão”.

* * *

Examinando a *Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 1º grau*

O segundo documento oficial que passo a analisar é a *Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 1º grau*, em sua terceira edição, publicada em 1988,

⁵⁷Na tese de doutorado de DePietri (2003), encontram-se informações detalhadas sobre a caracterização desse discurso, denominado pelo autor de *discurso da mudança*.

que foi elaborada pela Equipe Técnica de Língua Portuguesa, da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), da Secretaria de Estado da Educação - São Paulo.

O documento se compõe de dois textos introdutórios, *Aos Professores e Apresentação*, e do texto propriamente dito da *Proposta Curricular*, que se apresenta subdividido nas seguintes partes: 1. Subsídios à reflexão curricular, 2. Como ensinar, 3. Quadro geral de conteúdos por série e 4. Bibliografia. Na tarefa de análise desse documento, levarei em conta os textos introdutórios e as seções 1, 2 e 3.

Os textos introdutórios

No texto *Aos Professores*, o Secretário da Educação, na época, Chopin Tavares de Lima, dirige a palavra aos docentes da rede estadual de ensino, para entregar-lhes as *propostas curriculares*, e dizer-lhes, dentre outras informações, que elas são o produto de um longo processo de construção coletiva, do que resultou um “conjunto de documentos norteadores do trabalho docente” (p.5), embora uma proposta não acabada.

Segundo o Secretário, após estarem elaboradas as propostas curriculares, uma nova etapa de trabalho se iniciava, a da divulgação das propostas e a da capacitação docente⁵⁸. É no contexto de fim dos anos 80 que as *propostas curriculares* se apresentam, com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino da escola pública paulista.

Na breve palavra dirigida aos professores, há no documento uma ênfase à escola pública, aos professores da rede estadual de ensino, que não se coloca no documento *Guias curriculares*. Embora ambos tenham sido elaborados pela Secretaria de Estado da Educação - São Paulo, somente o texto do segundo documento destaca que é à escola pública que ele se dirige.

⁵⁸ Segundo palavras do Secretário, essa nova etapa se iniciava “dentro de uma política educacional da Secretaria da Educação, com vistas à requalificação da escola pública de Primeiro Grau, articulando-se aos programas já em execução, quais sejam: implantação da Jornada Única no Ciclo Básico e instalação das Oficinas Pedagógicas e dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. Tais medidas apontam para a construção de uma escola pública de melhor qualidade. Longo caminho que, acredito, estão empenhados em percorrer todos os educadores comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.” (p.5).

Possivelmente tal situação se coloca pelo fato de o processo de democratização de acesso a essa escola se achar, no fim dos anos 80, num estágio não mais inicial, como na década de 70. A democratização já era, então, uma realidade irreversível, e é sobre as bases dessa nova escola pública, muito diferenciada de décadas atrás, que a *Proposta Curricular* se coloca. É pela *requalificação* do ensino dessa escola, com acesso democratizado, que o documento se apresenta.

Depois do texto de abertura, encontra-se uma epígrafe assinada pelo lingüista Rodolfo Ilari, bem ao espírito de mudança e de incompletude que o documento *Proposta Curricular* procura passar a seus leitores/professores. O documento se coloca a favor de mudanças, de melhor qualidade na escola pública, sem trazer a palavra definitiva, fechada, concluída. O trabalho a ser implementado, modificado, ampliado é daqueles que têm o ensino em suas mãos. E o texto de Ilari serve bem a essa idéia: “Mas a mudança virá daqueles que vivem o ensino, não daqueles que especulam sobre ele. De dentro.” (p. 7).

Já a parte referente à *Apresentação* do documento diz respeito ao histórico da construção da *Proposta*, destacando, nesse processo, as etapas pelas quais o documento passou, desde 1985 até a sua versão final, em 1988.

Também, nessa parte, se explicita quem são os diferentes personagens envolvidos no preparo desse documento, a saber: professores de 1º e 2º graus da rede estadual e particular, professores e pesquisadores universitários, além da própria instituição CENP, através de um conjunto de ações implementadas desde 1978, como a publicação dos *Subsídios à Proposta Curricular*, a organização de cursos em convênio com as universidades estaduais paulistas, a formação de monitorias e a criação do Projeto IPÊ.

Tanto nos *Guias Curriculares* quanto na *Proposta curricular*, um lingüista, o professor Carlos Franchi, teve participação de destaque. Nos *Guias*, fez parte da equipe de colaboradores da análise crítica do documento, na função de colaborador especial. Na *Proposta Curricular*, teve a função de assessor e revisor.

Em relação aos dois documentos introdutórios da Proposta, não há qualquer referência ao ensino tradicional de língua materna. Há um objetivo posto a ser alcançado que é a melhoria do ensino público, a requalificação da escola de 1º e 2º graus, colocando-se, dessa forma, um estado de mudança a se vencer. Não se explicita, como nos textos dos lingüistas e dos *Guias Curriculares* analisados, a presença de uma situação insustentável de

ensino de Língua Portuguesa que se pretende reverter. O que se destaca é a possibilidade de as *Propostas Curriculares* serem um instrumento promotor de mudança qualitativa no ensino de Língua Portuguesa, um meio de recuperação da imagem da escola pública de qualidade.

A primeira parte da Proposta: *Subsídios para a reflexão curricular*

A primeira parte *Subsídios para a reflexão curricular* inicia com uma pergunta a que o professor deve responder: por que e para que ensinar Língua Portuguesa na escola⁵⁹? Segundo o documento, as respostas mais comuns dadas pelos professores e as que se encontram em certos documentos oficiais, como a Resolução nº 8, do CFE e os *Guias Curriculares*, revelam que há uma preocupação com o uso efetivo da linguagem.

Entretanto, conforme afirma o documento, se se levam em conta os fatos notificados em jornais sobre o uso incorreto da forma padrão nos textos dos meios de comunicação e do cidadão comum; a má elaboração das redações em vestibulares, em provas e concursos, é possível ver que

“a escola, apesar das manifestações de intenção e de princípios, pouco tem feito para melhorar o desempenho lingüístico dos escolarizados.” (p.11).

Segundo o documento, o que se passa é que a resposta à questão *por que e para que ensino?* não se resume a uma relação de “ ‘objetivos’ bem redigidos por técnicos, copiados no planejamento curricular que fica guardado nas gavetas e armários.” (p.11). Para alcançar os objetivos propostos e fazer com que as intenções se transformem em ações, é preciso que os objetivos estejam “**presentes como consciência da atividade pedagógica, dando sentido e direção às ações em sala de aula.**” (p.11). Além disso, a resposta ao *por que e para que ensinar* precisa estar relacionada a uma outra pergunta: “o que e como ensinamos leva à finalidade a que nos propomos?” (p.11).

O documento adverte o leitor de que as questões colocadas para reflexão não se satisfazem com uma seriação de unidades, com pontos de programa a ser cumprido nem com sugestões metodológicas detalhadas. Tal advertência conduz o leitor a entender que

⁵⁹O texto da Proposta inicia retomando questões apresentadas no texto de Geraldi (1984), já abordado neste trabalho, o que denota vinculação do documento a um certo modo de fazer Lingüística naquele período.

cada classe é única e requer do professor sensibilidade para tratar com cada uma delas, relacionando processos graduais e estratégias de ensino eficazes.

O texto se encaminha de forma a mostrar que as respostas às questões não podem ser doadas, mas devem ser buscadas pelo professor. Para que a reflexão possa ser estimulada e para que ocorra mudança de ponto de vista e de atitudes em relação à linguagem e à língua e uma consciência do papel do professor de Língua Portuguesa, são apresentados e comentados vários tópicos que trazem uma série de conhecimentos lingüísticos para que o professor possa melhor compreender o documento, como: O que é linguagem, O que é texto, Uma nota sobre criatividade, Preconceitos e discriminações sociais na atividade lingüística, dentre outros.

A análise da primeira parte da *Proposta Curricular* faz ver que não há qualquer referência explícita ao ensino tradicional de Língua Portuguesa. Há, sim, a apresentação de uma proposta de trabalho novo para o ensino de língua materna, e a sua inevitável defesa, amparada na concepção sócio-interativa de linguagem e texto, nos conhecimentos lingüísticos dos anos 80 trazidos pela Psicolingüística, Sociolingüística, Pragmática e Análise do Discurso.

Poder-se-ia dizer que o texto dessa primeira parte da *Proposta Curricular* tem o valor de uma atualização de conhecimentos lingüísticos, voltados ao ensino de língua materna, para os professores de Língua Portuguesa da rede pública de ensino. Nos anos 80, os conhecimentos lingüísticos eram ainda pouco difundidos entre os professores de Língua Portuguesa e o texto da primeira parte da Proposta vem, de certa forma, trazer o suporte então necessário para que a proposta pudesse “deslanchar” nas mãos dos docentes.

O texto da primeira parte da *Proposta Curricular* é elaborado de forma cuidadosa: os tópicos são apresentados e discutidos de modo claro, objetivo e, mesmo, aprofundado, para o gênero *documento oficial*. A fundamentação teórica é bem trabalhada e se reveste de importância no corpo do documento todo, pois funciona como um instrumento para que a *Proposta* seja compreendida e possa ser posta em prática pelos professores, intenção que sustenta o documento.

Especificamente em relação ao conceito de ensino tradicional de Língua Portuguesa, o que se nota é que não há uma referência *explícita* a ele, ou seja, não há uma

contraposição aberta a esse ensino como meio de legitimar a *Proposta Curricular* que estava então em jogo.

Diferentemente dos *Guias Curriculares*, em que a estratégia da desqualificação é, por vezes, utilizada, a *Proposta Curricular* — numa época em que os lingüistas já têm seu espaço acadêmico estabelecido e reconhecido pela comunidade científica brasileira — traz o novo sem precisar *depreciar o velho*.

Entretanto, se não há uma referência explícita ao ensino tradicional, isso não significa que, no texto, não sejam feitas alusões a ele ou não se recuperem posições defendidas no ensino tradicional, que divergem das da Proposta. É o caso, por exemplo, de duas passagens da primeira parte do documento, *Subsídios para a reflexão curricular*, que podem ilustrar as marcas da presença do *velho* na proposta do *novo*. São elas:

“1.1 O que é linguagem

A linguagem não é uma atividade escolar. É uma atividade humana, histórica e social.” (p.12)

“1.2 O Texto

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.” (p.14)

Pode-se notar que a elaboração desses textos tem a mesma organização, ou seja, primeiro se diz o que o conceito *não é*, para, em seguida, dizer o que *ele é*, como ele é concebido na nova proposta. O que a linguagem *não é* (“uma atividade escolar”), onde a atividade lingüística *não* se realiza (“nas palavras ou frases isoladas”) são, na verdade, alusões a posturas defendidas pelo ensino tradicional de língua materna.

O primeiro conceito, “a linguagem não é uma atividade escolar”, é a visão do documento sobre como a linguagem é entendida no paradigma de ensino tradicional: uma atividade voltada para o exercício escolar, para ser analisada com os instrumentos consagrados no âmbito da escola de tempos atrás. O segundo conceito, “a atividade lingüística não se faz nas palavras ou frases isoladas para análises e exercícios escolares”, é, mais uma vez, a visão que o documento tem de como o ensino tradicional de língua considera a atividade lingüística: fora de um processo comunicativo, centralizando a atenção na palavra, na frase isolada.

Se o conceito de ensino tradicional de Língua Portuguesa não é mencionado, como ocorre nos textos dos lingüistas e nos *Guias Curriculares de Língua Portuguesa*, ele, entretanto, não deixa de estar presente, na *Proposta Curricular*, embora sob a forma de um contraponto “oculto” na argumentação do texto. Fica aberta, ao leitor, a possibilidade de recuperá-lo. Aquele que detém o prévio conhecimento das críticas feitas pelos lingüistas ao ensino tradicional de língua materna, certamente poderá recuperar posturas desse ensino, presentes no texto.

Outras passagens podem mostrar como o texto da *Proposta* se contrapõe a um ensino de práticas estabelecidas e normatizadas, sem dizer abertamente que elas correspondam ao ensino tradicional, como o trecho a seguir:

“É bom lembrar que a criança não chega à escola com uma linguagem fragmentária, restrita somente às necessidades cotidianas da comunicação. Ela já chega iniciada na arte de narrar, na arte da ficção e do faz-de-conta, e até pratica o jogo poético das palavras, do ritmo e do som. Todos somos potencialmente contadores de histórias e capazes de exprimir pela linguagem (e de apreciar na linguagem) nosso espírito lúdico e criativo. Mas é preciso que essa naturalidade narrativo-expressiva não seja logo aprisionada pelas regras do ‘bem escrever’ e pelas técnicas de ‘composição’.” (p.15)

Esse trecho nos leva a recuperar a imagem que se coloca para o leitor da existência de um ensino que cerceia (“não seja logo aprisionada”), que normatiza (pelas regras do “bem escrever”) e que uniformiza (“pelas técnicas de ‘composição’”). O uso das aspas em “bem escrever” e em “composição” sinalizam para o leitor a provável intenção do documento em associar essas expressões a uma prática de ensino da escrita, então corrente, que se pautava em regras da escrita literária — principalmente de épocas já bem distanciadas —, e em exercícios modelares de composição, que se aprendiam através de técnicas.

Um outro trecho também interessante para se comentar é o que vem a seguir, relativo às condições de desenvolvimento da linguagem na aula de Língua Portuguesa:

“Como vimos, a ausência de uma real interação social corresponde a uma perda da linguagem. E assim, é impossível propor atividades de comunicação e expressão numa situação “social” de sala de aula autoritária, repressiva, inteiramente esvaziada de uma relação humana e de vida. Como tem sido a interação em sala de aula? Como é o professor como interlocutor? Não vem ele assumindo o posto privilegiado de fala em que se anula essa interação? Tem a

sala de aula facilitado ao aluno constituir-se como interlocutor, informando-se e informando, aceitando e discutindo, recebendo e propondo? Têm sido propostos temas ou pelo menos têm sido eles suficientemente preparados para que os alunos possam discorrer com interesse sobre eles? ”(p.17)

Esse trecho nos permite recuperar críticas, no interior do documento, ao ambiente autoritário, distante, sem partilha, sem vida conjunta com que as aulas (tradicionais) de Língua Portuguesa se desenvolviam. Como uma forma de fazer o leitor/professor de língua materna refletir sobre sua própria prática pedagógica, são lançadas questões (um típico “exame de consciência”) que o põem a pensar: “Como é o professor como interlocutor? Não vem ele assumindo o posto privilegiado de fala em que se anula essa interação?”. Vale observar, nas perguntas formuladas, o recurso utilizado na elaboração das questões, colocando o professor de Língua Portuguesa não em 2ª mas em 3ª pessoa, o que provoca o efeito de um distanciamento de polidez no ato de perguntar. O uso da 2ª pessoa certamente provocaria o efeito bem diferente, o de um interrogatório em que o professor de Língua Portuguesa se veria constrangido, num verdadeiro “banco dos réus” caso as questões fossem assim elaboradas: *Como você é como interlocutor? Não vem você assumindo o posto privilegiado de fala em que se anula essa interação?*

Como se pode notar, a imagem do ensino tradicional de Língua Portuguesa está presente em muitos pontos da primeira parte do documento, embora não se diga “com todas as letras” que é dele que se está falando, que é a ele que se está referindo. Cabe dizer, novamente, que um leitor atento, ciente das críticas feitas a esse ensino consegue recuperar as alusões feitas.

Se essa imagem está presente na primeira parte, mesmo implicitamente, poder-se-ia perguntar por que é dessa forma que o documento a apresenta. Seria uma forma de preservar a Proposta, de impedir que ela não fosse bem recebida por aqueles que atuavam no ensino de língua materna sob o paradigma tradicional? Fica a questão colocada.

A segunda parte da Proposta Curricular: *Como ensinar*

A segunda parte do documento se divide em três seções: 2.1 Alfabetização e Ciclo Básico, 2.2 Da 3ª à 8ª série e 2.3 Avaliação.

O texto inicia retomando a concepção de linguagem defendida no documento, a sua dupla natureza — como ação e como objeto —, e traçando o conteúdo do ensino de Língua Portuguesa a partir da própria natureza da linguagem: “atividades de linguagem, atividades de reflexão e operação sobre a linguagem e o conhecimento das noções com que se constrói a teoria gramatical.” (p.23). Passa aos professores a indicação de como entende que o conteúdo, em linhas gerais, deva ser trabalhado: predominância das atividades lingüísticas, desenvolvimento das atividades epilingüísticas, construção conjunta com os alunos das noções, relações, conceitos utilizados na teoria do texto e na gramatical para falar sobre a linguagem e para pesquisá-la como objeto de estudo e descrição.

Na seção 2.1 Alfabetização e Ciclo Básico, o texto inicia alertando sobre o domínio que a criança já tem da sua língua em situações de comunicação oral, quando chega à escola, mas não em relação ao sistema da escrita; encaminha-se de modo a rever duas concepções de escrita — como um mero código de transcrição da fala e como um sistema de representação — e examinar as conseqüências pedagógicas de se assumir cada uma dessas concepções.

O texto defende a segunda concepção, amparada na concepção de linguagem assumida pelo documento e nos resultados de estudos lingüísticos recentes, à época, da Psicolingüística e Sociolingüística, relativos à alfabetização.

Uma breve análise da parte 2.1 Alfabetização e Ciclo Básico mostra como o texto, em várias passagens, faz alusão a formas tradicionais, “arraigadas” (como diz o texto) de trabalhar com a alfabetização, e as contrapõe às posturas defendidas pelo documento, ancoradas na concepção de alfabetização como um sistema de representação.

É, por exemplo, o caso das concepções de ler e escrever defendidas pela Proposta da seguinte maneira: primeiramente, uma construção negativa (a escrita/ escrever não é..., ler não se reduz a...) como forma de alertar o leitor de que escrever/ler não pode ser compreendido como ou não se reduz a uma determinada visão, da qual a Proposta se afasta; em seguida, uma construção afirmativa que expõe como são compreendidos tais conceitos pelo documento. É o que se vê abaixo:

“É verdade que a alfabetização exige exercício e um certo domínio técnico. Mas a escrita **não se reduz à** sua instrumentação ou ao desenvolvimento de habilidades. Para certos fins muito restritos de instrumentação, pode ser interessante que a criança copie textos ou os reproduza em ditados (e as crianças até gostam muitas vezes

dessas atividades). Mas escrever **não** é colocar palavras no papel. [...] Escrever é a construção de um objeto simbólico a ser partilhado com os outros (portanto significativo para si próprio e para os interlocutores e leitores). Do mesmo modo que ler **não se reduz a** simplesmente “decodificar” os sinais gráficos, mas supõe uma atividade de reconstrução do sentido como um experiência pessoal que se incorpora a outras experiências também de vida.”(p.30) (grifos meus)

A mesma estrutura utilizada pelo documento para conceituar *linguagem* e *texto* é aqui utilizada para conceituar o *escrever* e o *ler*: a negativa sinaliza ao leitor, não explicitamente, a imagem construída pelos elaboradores da Proposta sobre o *escrever* e *ler* na alfabetização tradicional; a afirmativa revela as posições defendidas pelo documento. O jogo de composição textual negativa/afirmativa reafirma a contraposição dos discursos existente entre o que defende a Lingüística e o que defende o ensino tradicional em termos de alfabetização.

Também na parte 2.1 Alfabetização e Ciclo Básico há um pequeno trecho a comentar. Ao falar sobre o trabalho de construção da hipótese sobre a natureza combinatória da escrita que o professor deve iniciar com as crianças, após terem conseguido perceber a relação da fala com a escrita, o texto assim sugere ao alfabetizador:

“Fazer exercícios, propor jogos, multiplicar as formas escritas com trabalhos sobre os nomes das crianças, sobre avisos e cartazes da sala, sobre palavras freqüentes nos anúncios da televisão, etc. **Não há nada de errado com os exercícios sistemáticos, com a descoberta de que ‘pa’ é diferente do ‘pu’, e o ‘ti’ é diferente do ‘to’.**” (p. 26) (grifos meus)

O trecho assinalado revela uma preocupação dos elaboradores do documento, tradutores do discurso da ciência lingüística, em reverter uma imagem que passou a circular no ambiente docente de que a Lingüística recriminava exercícios sistematizados na fase de alfabetização. Para tentar desfazer essa imagem que não condizia com o discurso defendido pela Lingüística, ou seja, para tentar dissipar o simulacro da inadequação da sistematização, o documento, com todas as letras, diz em tom de alerta: “Não há nada de errado com os exercícios sistemáticos...”.

Tal trecho, assim como outros dessa mesma parte, revela ao leitor o jogo de forças que se instalou, as relações conflituosas que passaram a existir com a introdução das idéias da Lingüística no cenário de ensino então vigente. O querer esclarecer as posições da

Lingüística relativas à alfabetização, num documento oficial, como a Proposta Curricular, é prova dos embates a que também a Lingüística foi submetida. Se a Lingüística veio desacomodar o ensino que então vigorava, esse mesmo ensino, por sua vez, também a incomodou, levando-a a esclarecer posições, para dissipar mal-entendidos, para não ver suas idéias tomadas impropriamente.

O texto da parte 2.1 avança de modo a garantir o discurso defendido pela Lingüística, sem depreciar o tradicional, mas sempre se afastando dele, caminhando para a instalação de uma outra ordem no ensino de língua materna, na fase da alfabetização.

A seção 2.2 Da 3ª a 8ª série, de *Como Ensinar*, inicia afirmando que as linhas gerais defendidas para o Ciclo Básico oferecem orientações para o trabalho das séries subseqüentes do 1º grau e reapresenta pontos que devem nortear o trabalho do professor de Língua Portuguesa (“Mesmo parecendo repetitivos, insistamos em que não se perca de vista...” [p.30]). A recolocação desses pontos tem certamente uma função no documento, qual seja a de fixar para o professor/leitor as bases de sustentação do discurso da mudança do ensino de língua materna. Mais do que uma simples repetição para familiarizar o professor aos novos eixos da proposta, a idéia é certamente a de insistir em que esse é o caminho, esse é o discurso tornado já oficial para o ensino de Língua Portuguesa.

O texto da parte 2.2 é subdividido em itens voltados a orientar os professores de 3ª a 8ª série em situações-problema e a divulgar possíveis alternativas de ação. Uma leitura dos tópicos abordados faz ver que são vários os assuntos desenvolvidos⁶⁰. Sem me ater ao desenvolvimento e análise desses tópicos, apresento passagens que possam mostrar que imagens são passadas pelo documento aos professores que dizem respeito ao ensino tradicional de língua materna.

O tópico 2.2.1 *Uma nota prévia sobre os problemas remanescentes com o sistema gráfico* apresenta alguns parágrafos de três composições de alunos da terceira série, para se discutir a presença de problemas na grafia de certas palavras e possíveis

⁶⁰ São abordados problemas presentes nos textos escritos das crianças relativos ao sistema gráfico, questões de morfologia e sintaxe da modalidade coloquial, modos de organização do texto, trabalho de construção de um texto escrito pelo aluno, a construção de sentido de um texto e observações e orientações sobre o ensino da gramática.

encaminhamentos para superá-los. Após o texto apresentar uma listagem deles, identificados como desvios, há um parágrafo que vale a pena observar:

“O professor não pode simplesmente ‘corrigir’ esses ‘erros’ e muito menos avaliar as crianças por eles, creditando-os a uma alfabetização mal feita. Tem que levá-los em conta e propiciar aos alunos as novas atividades necessárias para que, a médio e longo prazo, elas se familiarizem com as formas gráficas convencionais e construam as generalizações nos casos possíveis.” (p.31)

Nesse trecho, mesmo que implicitamente, o texto faz referência a práticas do ensino tradicional de Língua Portuguesa, fazendo uso, inclusive, de expressões do vocabulário corrente desse ensino, como é o caso de “corrigir” e “erros”, usadas com aspas, e que, muito provavelmente, poderiam corresponder, no discurso da Proposta, às expressões “levar em conta” e “desvios”.

A passagem permite depreender que corrigir erros, avaliar as crianças pelos erros gráficos cometidos, responsabilizar a presença de erros na grafia das palavras das crianças a uma alfabetização mal feita são práticas do ensino tradicional de língua, conforme imagem construída pelo documento. Fica também saliente o querer marcar uma posição de crítica, de incompatibilidade com essas práticas tradicionais; para isso, o texto faz uso de expressões que carregam negativamente a imagem das práticas desse ensino, como é o caso da utilização de *simplesmente* em “O professor não pode *simplesmente* ‘corrigir’”; *muito menos* em “e *muito menos* avaliar as crianças por eles”.

Ainda no tópico 2.2.1, o texto faz referência a outros tipos de desvios que não derivam da inconsistência do sistema gráfico, mas decorrem de diferenças entre a modalidade coloquial e a escrita. Entre esses desvios, há os menos estigmatizados socialmente e outros que são fortemente discriminados (como “argodão” por “algodão”, “crasse” por “classe”).

No final desse tópico, embasado em conhecimentos da sociolinguística, o texto indica os procedimentos desejados em relação aos desvios mais estigmatizados dizendo:

“O importante é não diferenciar como mais graves os desvios estigmatizados. Não há nenhuma razão para considerar mais natural uma troca de ‘s’ por ‘z’ e manifestar grande repulsa por uma grafia como ‘crasse’ ou ‘argodão’. Não se pode levar as crianças ao domínio da forma culta-padrão mediante procedimentos repressivos eivados de preconceitos.” (p.32)

Esse é mais um trecho que permite ao leitor recolher informações para compor a imagem construída sobre o ensino tradicional de Língua Portuguesa. Para depreendê-las, é preciso atentar novamente para as construções negativas presentes (“O importante é *não* diferenciar...”, “*Não* se pode levar...”) que revelam o que é rechaçado pela Proposta e que corresponde, certamente, ao que é defendido no paradigma tradicional de ensino de língua. Nesse jogo, é possível depreender que o ensino tradicional diferencia como mais graves os desvios estigmatizados e que o domínio da forma padrão-culta é feito através de procedimentos repressivos marcados pelo preconceito às formas mais estigmatizadas.

O tópico 2.2.2 *Mais sobre o aprendizado das formas-padrão* continua a explorar as produções escritas das crianças para abordar alguns aspectos de morfologia e sintaxe da modalidade coloquial e modos de organização do texto. Sobre eles, o documento lista algumas tendências e apresenta orientações ao professor de Língua Portuguesa, como a que segue:

“ — Não se trata, pois, de dar pontos de gramática ou de memorizar paradigmas (de formas do plural, de conjugações verbais, de pronomes do caso reto ou do caso oblíquo, lista de preposições, etc.) mas de proporcionar às crianças o uso de variadas formas, conhecidas e novas, levando-as a compará-las e a tornar conscientes certos procedimentos de transformação do próprio texto ou do texto de outros. [...]

Nem por isso, essa tarefa deixa de ser ‘gramatical’, no sentido de que se opera sobre as regras que presidem o uso da modalidade coloquial e o uso da modalidade culta privilegiada na escrita.”(p.34)

Esse trecho é exemplo de um procedimento bastante comum no interior do documento: a reconceitualização. Nesse caso, vai sendo redefinido para o professor o que é uma tarefa gramatical, deslocando tal noção de seu paradigma de origem, o do ensino tradicional, para a visão defendida na Proposta. Para que a noção *atividade gramatical* seja reconfigurada, o texto procura insistir na idéia de que as atividades de uso e de operação sobre a linguagem também são gramaticais, e não somente aquelas como “dar pontos de gramática”, “memorizar paradigmas” entendidas como costumeiras no ensino tradicional de gramática.

De maneira geral, várias são as passagens que permitem observar a preocupação em reconceituar termos, o que leva a entender que, para iniciar uma mudança no ensino, um dos pontos de base é fazer o leitor *descolar* o entendimento de uma série de conceitos trazidos de uma tradição do ensino de língua para levá-los a uma nova conceituação condizente com o novo paradigma: uma árdua tarefa de “arrumar a casa”.

Mais um exemplo desse processo pode ser verificado na atividade de produção e interpretação de textos. Entendendo que, na construção de um texto, incidem várias dimensões, a Proposta Curricular defende que essa atividade não pode ser trabalhada apenas sob um aspecto, o gramatical — crítica posta em direção ao ensino tradicional de língua materna —, sob pena de se reduzirem, de se apagarem as outras dimensões constitutivas do texto⁶¹.

Em decorrência de o documento entender o texto em suas diferentes dimensões, ele alerta o professor sobre a impossibilidade de a leitura ser entendida como mera decodificação⁶² e procura convencê-lo de que é preciso deslocar a concepção de leitura, de uma visão restritiva (pertencente ao ensino tradicional) para uma visão interativa entre autor e seus leitores em que ocorre a construção e a reconstrução do texto.

Uma outra crítica que pode ser depreendida nessa seção diz respeito ao uso privilegiado de um só *tipo de texto*⁶³ (expressão utilizada no documento), no caso, o uso quase exclusivo do *texto literário* em sala de aula. A crítica aqui se volta a mais uma prática do ensino tradicional de língua materna, que colocaria o aluno em contato com uma “produção cultural mais sofisticada”, deixando, assim, de tomar contato com a leitura e a escrita que ocorrem em outras inúmeras instâncias sociais, certamente mais próximas da realidade do educando.

A última seção de *Como Ensinar* é reservada à *avaliação do rendimento escolar* (2.3 Avaliação) em que se apresentam duas perspectivas.

Na primeira, a avaliação está ligada à compreensão de ensino como “a transmissão de algo sagrado, imutável e terminado” (p.49), cuja ação pedagógica se

⁶¹ O texto da *Proposta* assim se coloca: “Veja-se, pois, como a atividade de produção e interpretação dos textos não pode ser visualizada apenas nos aspectos formais que se refiram a questões de linguagem, de ortografia, de pontuação, de sintaxe. É preciso adotar uma perspectiva mais ampla que a da gramática.” (p.41).

⁶² “É preciso também completar a ‘leitura do sentido literal’ com um processo complexo de inferências, que associam o texto a muitos outros fatores de significação.” (p.41).

⁶³ Não há, no documento, qualquer menção ao conceito de gênero.

desenvolve em termos de repetição, reprodução e treinamento do que é ensinado; assim entendida, é um momento estanque em que os critérios na organização dos testes e provas “incidem sobre questões problemáticas, sobre o que é bem provável que o aluno não acerte porque constitui casos excepcionais e pouco conhecidos.” (p.49). Tal compreensão de avaliação leva a associá-la não só ao ensino tradicional, em geral, como também ao ensino tradicional de Língua Portuguesa, em particular, embora o documento não explicita essa vinculação.

Numa perspectiva diferente, o documento apresenta e defende um outro conceito para avaliação que se vincula à visão construtivo-interacionista em que ela não é entendida como um instrumento para penalizar o aluno, mas como algo de grande valia tanto para o professor, reorientando a trajetória do trabalho a ser desenvolvido, como para o aluno, situando-o em relação a suas fragilidades e seus progressos.

O que parece importante frisar é que há, mais uma vez, na construção do documento, um jogo de forças, de discursos que se contrapõem. Nesse jogo, o documento também não deixa escapar informações referentes ao processo de avaliação do rendimento escolar na construção da imagem do ensino tradicional de Língua Portuguesa.⁶⁴

A terceira parte do documento Proposta Curricular denominada *Quadro geral de conteúdos por série* é bem breve, apenas três páginas, e se apresenta dividida em dois segmentos: um pequeno texto introdutório e uma listagem de conteúdos distribuídos pelas séries do 1º grau (do Ciclo Básico à 8ª série).

O pequeno texto que antecipa a apresentação do *Quadro geral de conteúdos por série* não traz informações novas, adicionais; ao contrário, apenas retoma pontos que já haviam sido colocados anteriormente na primeira e segunda partes do documento; essa retomada certamente não se dá sem a intenção de firmar ao leitor que é esse **o caminho**, esse é o discurso que deve prevalecer sobre o ensino de língua materna.

Após a apresentação do *Quadro geral de conteúdos por série*, é acrescida uma Nota Final sobre a qual vale a pena tecer um comentário. Diz ela assim:

⁶⁴ Mais uma passagem do documento em que o jogo de forças entre o novo e o tradicional pode ser percebido: “A avaliação deve contribuir para o aperfeiçoamento da aprendizagem individual: em vez de excluir, integrar o aluno; em vez de fixar-se apenas no que ele não sabe, propiciar-lhe a oportunidade de tomar consciência do que já sabe, o que pensa e o que conseguiu. Isto é, uma avaliação que desenvolve a autocrítica e estimula o aluno a superar suas dificuldades, seja pelo trabalho mais intenso e solitário, seja pela contribuição dos colegas mais adiantados no trabalho conjunto.” (p.49).

“NOTA FINAL

Esta proposta pode ter sido escrita com um certo tom categórico. Não se pretende, porém, que ela contenha toda a verdade. Nosso objetivo fundamental é levar aos colegas algumas das nossas convicções, para alimentar a reflexão, o debate, as iniciativas de cada escola, grupo de professores e professores no sentido da melhoria do ensino, sobretudo da escola pública. Professores e alunos têm direito a uma escola competente.” (p.53)

A leitura dessa nota leva a questionar que motivo, ou até mesmo, que necessidade teria levado os elaboradores da Proposta a acrescentarem uma nota assim redigida no final do documento. Na leitura de “Esta proposta pode ter sido escrita com um certo tom categórico. Não se pretende porém que ela contenha toda a verdade.”, pode-se perceber uma preocupação por parte dos elaboradores do documento em não querer que o leitor associe “um certo tom categórico”, presente no documento, à elaboração de um texto normativo, definitivo em termos de ensino de língua materna. Tal associação levaria a entender o documento como incoerente, a desviar sua função central de ser (e se denominar) uma proposta. Apesar disso, o texto da Proposta Curricular não escapa de se firmar como um guia, de ser compreendido como um texto que deve ser seguido pelos professores de Língua Portuguesa. Ao ser publicada no gênero *documento oficial*, parte de seu conteúdo já está posto. Nesse sentido, a Nota Final, ao tentar evitar que o texto tenha um caráter normativo, é de certa forma pouco produtora, pois não consegue retirar do texto o tom determinativo que o gênero veicula.

* * *

Uma palavra sobre a Proposta Curricular

A leitura do documento Proposta Curricular permite entender que o texto é elaborado pressupondo um leitor/professor que desconhece os conhecimentos lingüísticos até então alcançados sobre o ensino de língua materna e a quem era preciso levar o novo saber a todo custo. Isto porque o discurso que dava sustentação à mudança defendia que o trabalho a ser implementado dependia necessariamente daqueles que têm o ensino em suas

mãos: “Mas a mudança virá daqueles que vivem o ensino, não daqueles que especulam sobre ele. De dentro.”⁶⁵ (p.7).

No documento há um empenho grande de seus elaboradores em apresentar um caminho aos docentes que desencadeasse melhorias no ensino de língua materna; entretanto, a proposta de mudança só avançaria se o paradigma tradicional de ensino de língua fosse abandonado, deixando espaço para o novo se colocar, dado que suas bases são inconciliáveis.

Para isso ocorrer, o documento procura trazer ao leitor, como estratégia de convencimento, uma imagem do ensino que se pretendia abolir, e que vai sendo caracterizada ao longo do texto, sem fazer alusão explícita ao ensino tradicional de língua. O texto procura fazer o professor conhecer que visão o discurso científico tem sobre o ensino tradicional e, a partir daí, tenta convencê-lo a aderir a esse discurso também.

É interessante perceber que quanto mais o conceito de ensino tradicional fica caracterizado através de suas práticas, entendidas como negativas, suas posturas impróprias na condução da aula de língua materna, seus conhecimentos teóricos incompatíveis com os novos conhecimentos lingüísticos, seu sistema inadequado de avaliação escolar, mais caracterizada fica a Proposta Curricular⁶⁶, mais contorno ela tem, mais visível ela se mostra como *a saída* para o ensino. O que está sempre em jogo, na verdade, é um processo contínuo de delimitação recíproca de discursos: quanto mais o novo se coloca como científico, como saber atualizado, mais ele se diferencia e se afasta do tradicional e mais o tradicional, por sua vez, se identifica como incompatível ao moderno, como acientífico, como conhecimento desatualizado.

É possível observar que a construção da imagem do ensino tradicional nesse documento é apresentada, na maioria das vezes, através de construções negativas, como as destacadas anteriormente (o que a linguagem não é, o que texto não é), que traduzem conceitos rechaçados pelo discurso científico porque correspondem a posições entendidas como defendidas pelo discurso opositor.

Como a Proposta tem como objetivo desencadear um processo de mudanças no ensino, ela não só constrói a imagem do ensino a ser descartado quanto também

⁶⁵ Epígrafe da *Proposta Curricular* assinada pelo lingüista Rodolfo Ilari.

⁶⁶ É preciso aqui lembrar que a *Proposta Curricular* é, ela também, o novo que se coloca em relação a um novo já anteriormente apresentado, os *Guias*, e a ele procura se impor.

apresenta aos professores o caminho seguro a ser tomado, num processo de *recondução* de seus leitores a um chão firme, embora novo e desconhecido para a grande maioria. Nessa recondução do paradigma tradicional para o dos conhecimentos lingüísticos, há um trabalho insistente de *reconceituação*, já mencionado, processo importante implementado na Proposta para garantir que os professores de língua materna e lingüistas/elaboradores da Proposta possam partilhar um mesmo universo terminológico e de significação (o que é ler, o que é gramática, o que é texto, o que é escrever...) e um mesmo discurso: mudar o ensino de língua materna com base no saber acadêmico.

Mais uma palavra sobre os documentos oficiais

A leitura dos dois documentos, *Guias Curriculares para o ensino de 1º grau - Língua Portuguesa* e *Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 1º grau*, permite ver que tais textos expedidos pela Secretaria de Estado da Educação – São Paulo, apresentam pontos em comum e pontos divergentes. Interessa aqui dizer que ambos se colocam trazendo o novo, trazendo o espírito de mudança, amparados num conjunto de conhecimentos lingüísticos, embora não exatamente o mesmo, que os autoriza a apontar saídas, para o ensino de língua materna.

Ambos defendem uma nova ordem, traduzindo aos professores o que o discurso acadêmico defende para o ensino de língua materna nas décadas de 1970 e 1980. Embora ressoe nos documentos a mesma imagem do ensino tradicional de língua, há neles formas peculiares de se contrapor a esse ensino: nos Guias, a presença de um tom depreciativo; na Proposta Curricular, um tom equilibrado, que revela um afastamento irreconciliável com o ensino tradicional. Embora algumas características possam diferenciar os dois documentos, ambos compartilham a mesma função: serem mediadores oficiais do discurso que a academia quer ver implantado para o ensino de Língua Portuguesa.

* * *

Após a leitura dos seis textos de lingüistas e dos dois documentos oficiais, é possível verificar que, no interior deles, é divulgada uma imagem do ensino tradicional de língua materna conforme defende a academia. Nesse discurso uníssono de lingüistas e documentos oficiais, o aspecto mais freqüentemente criticado e associado à imagem desse ensino diz respeito ao uso excessivo e inadequado da metalinguagem, que tem por base a gramática normativa, constituindo-se na atividade central desse ensino. Tal crítica certamente não poderia deixar de ocorrer, pois a Lingüística, que dá sustentação ao discurso da mudança, frontalmente se contrapõe ao paradigma dos estudos tradicionais sobre a linguagem que tem na gramática normativa seu apoio.

É possível perceber, nos textos dos lingüistas, que as várias críticas negativas apresentadas ora privilegiam as práticas de ensino, ora os preconceitos lingüísticos existentes, as conseqüências desse ensino, ora a concepção de linguagem que lhe dá sustentação, o que leva a perceber que o conceito de ensino tradicional de língua é multifacetado, é um leque de informações onde cada autor, com a sua crítica, ajuda a compor esse amplo painel de muitas peças.

Já nos documentos oficiais, embora haja também a apresentação de um conjunto de críticas negativas, é possível verificar que há um abrandamento dessa heterogeneidade de faces, fato que indicia a intenção de cada documento de levar ao professor um texto mais filtrado, menos revelador de tensões no interior da comunidade de lingüistas, mais didatizado, principalmente na Proposta, e que, dessa forma, possa melhor persuadir o professor de língua a se “jogar” na necessária mudança.

Capítulo 3

A imagem construída pelas professoras - Parte I

“Qual versão de um fato é a verdadeira? Nós estávamos e sempre estaremos ausentes dele. Não temos, pois, o direito de refutar um fato contado pelo memorialista, como se ele estivesse no banco dos réus para dizer a verdade, somente a verdade. Ele, como todos nós, conta a sua verdade.” (Bosi, 2003:65).

Este capítulo é dirigido à análise das entrevistas das professoras idosas. Tomando por base tópicos sobre o ensino de língua materna, já anunciados, procuro, nesta etapa, destacar pontos comuns, salientes nas narrativas, com o objetivo de obter a caracterização do ensino tradicional de Língua Portuguesa a partir do que dizem as entrevistadas. Tal caracterização tem importância no corpo do trabalho, pois é mais uma a se colocar além daquela construída pelos linguistas e documentos oficiais, nos textos dos anos 70 e 80.

O que é produzido nas entrevistadas, desencadeado pelas questões colocadas, é a imagem que constroem do passado no momento da rememoração, ou seja, uma inevitável seleção de acontecimentos, um externar de informações e opiniões que passa por um crivo avaliativo do momento presente. Por isso, o que é narrado não pode ser interpretado como “a” verdade dos acontecimentos, mas como “mais uma” verdade, mais um texto a compor o painel sobre o passado do ensino de língua materna.

Passo a analisar, a seguir, o que dizem as professoras Zilda, Zenaide, Quinita e Ilka.

Os objetos e os objetivos do ensino

Dizem as entrevistadas que, em suas aulas, eram *objeto de ensino*: a leitura, a escrita, a gramática e a oralidade. Embora esses objetos fossem os mesmos, recebiam uma atenção diferenciada das professoras: alguns eram centrais, priorizados, e outros eram periféricos, secundários. Para três professoras os objetos considerados *centrais* eram leitura, escrita e gramática, e o *periférico*, a oralidade; já para uma quarta professora, a diferença

nessa distribuição estava na importância atribuída à *gramática*, que era um objeto periférico. Suas palavras podem apontar para essa situação:

“Eu pelo menos nunca fui uma professora de gramática. Nunca me considerei uma professora de gramática. Eu detestava dar aula de gramática. Tinha que dar algumas aulas de gramática, mas eu acho que não fui uma boa professora de gramática.”(Profª Ilka, p.5)

Foi possível perceber que a escala de prioridades estava diretamente ligada aos objetivos que pretendiam alcançar. Esses objetivos, de certa forma, eram os mesmos, compartilhados por todas e podem ser resumidos em alguns poucos eixos: *ler, escrever, usar corretamente a Língua Portuguesa*, lembrando que este último permeava completamente os anteriores. Algumas passagens permitem mostrar que objetivos procuravam alcançar e como a *correção* da expressão verbal era parte integrante do trabalho de ensinar Língua Portuguesa:

“... eu me preocupava em que o resultado levasse a que os meus alunos aprendessem a redigir, a redigir bem. Dava uma ênfase à redação. Eu me preocupava também com que eles lessem (...).” (Profª Quinita, p.7)

“Escrever. É, pra mim era fundamental saber escrever. Sem erros, de uma maneira elegante, criadora. Acho que sim.

Essa... esse...

Pra mim era o objetivo.” (Profª Ilka, p.22)

“...que objetivos a senhora procurava alcançar quando lecionava Língua Portuguesa?”

Sim, que eles na vida prática pudessem vencer, na vida, né? tendo uma boa, uma boa linguagem, uma boa redação. Quando tivessem de prestar concurso, geralmente o que se exige num concurso é a redação, a facilidade da linguagem, é o que eu tinha em mira. Que eles saíssem da escola com uma linguagem desenvolta e correta.”(Profª Zenaide, p.29)

“Isso a equipe toda. O nosso objetivo não era fazer nem escritores nem poetas. Era desenvolver um correto instrumento de transmissão do pensamento. Esse, essa era a nossa idéia básica. Então todo o ensino convergia pra isso.”(Profª Zilda, p. 8)

Além desses objetivos, o *conhecimento de assuntos gramaticais* era também um dos alvos a serem atingidos, informação recolhida, de forma indireta, quando lhes fiz a pergunta: “O que era fundamental o seu aluno saber em termos de Língua Portuguesa?”, que teve, como respostas, tópicos gramaticais, como o conhecimento dos verbos, concordância, análise sintática, ortografia, acentuação, pontuação, dentre outros assuntos.

Embora esperasse que todas as professoras perseguissem o objetivo de levar os alunos a *ter conhecimentos gramaticais* (partindo da imagem que tenho sobre o ensino tradicional, apoiada nos textos dos lingüistas), notei que esse objetivo não era compartilhado pelo grupo todo. O alvo máximo de todas elas era, sem dúvida, levar os alunos ao *domínio da língua padrão*⁶⁷, que, para a maioria, passava necessariamente pelo conhecimento gramatical; para uma delas, o domínio da língua padrão apenas tangenciava esse conhecimento.

Levando em conta os tópicos *objetos e objetivos do ensino*, é possível perceber que as informações trazidas pelas entrevistadas se relacionam diretamente com o que Batista (1997) relata em seu trabalho sobre a aula de Português, ou seja, embora a aula se desenvolva a partir de uma coleção heterogênea de saberes, a disciplina gramatical é o alvo, é o que fundamentalmente se ensina (p. 101). Na fala das professoras, o ensino de aspectos gramaticais está sempre presente, como referência básica permanente para se alcançar o domínio da língua padrão; essa preocupação com a disciplina gramatical é passível de ser recuperada nas ações de *correção* sempre objetivadas, seja da forma escrita (através da redação escolar ou de outros exercícios escritos), seja da forma oral (principalmente pelos exercícios de leitura oral). Segundo Batista, “é ela [a disciplina gramatical] o *objeto privilegiado* de ensino, e os demais são o resíduo de todo o trabalho discursivo.” (p.103, grifos no texto).

Embora seja essa a tônica, chama a atenção o fato de uma professora trabalhar num esquema alternativo, para o período em questão. Ela pouco ou quase nada se envolve com o ensino de conteúdos gramaticais. O seu discurso não se orienta na mesma direção das suas colegas, pois trabalha, de certa forma, contra o fluxo previsto do ensino legitimado, dando ao seu trabalho uma marca muito pessoal, escapando (De Certeau,1999) de um esquema muito presente no ensino existente.

Ao longo da entrevista, outros objetivos que atravessavam o trabalho das professoras foram mencionados, como é o caso da transmissão de valores de uma sociedade, o amor à língua como amor à pátria. Mesmo compreendidos como “resíduos” (Batista, 1997) em relação aos objetivos legitimados (ensinar a disciplina gramatical), eles

⁶⁷ As professoras não fazem referência à expressão “língua padrão”. O uso dessa expressão corresponde a uma tradução que faço sobre o que dizem as professoras, apoiada em conhecimentos da área da Lingüística.

são compreendidos por elas como parte integrante e inquestionável da ação de ensinar, ou seja, ensinar Língua Portuguesa é também transmitir valores (dos mais velhos, de uma sociedade), é defender certas posturas frente à vida (defender a própria língua para defender a pátria). Revestem, dessa forma, o trabalho de ensinar língua como algo de extrema importância, pois vêem em seu ofício um exercício de moldar o caráter e a mente de seus alunos.

Práticas de ensino de Língua Portuguesa

As práticas de ensino desenvolvidas no cotidiano da sala de aula eram: *leitura, escrita, gramática e prática oral*, realizando-se cada uma delas através de atividades variadas de ensino cujo inventário⁶⁸ certamente pode trazer subsídios para um maior conhecimento do ensino tradicional de Língua Portuguesa e da história do ensino dessa disciplina.

I. Práticas de leitura

Todas as professoras apontam a leitura como uma das práticas mais importantes realizadas no trabalho diário. De maneira geral, ela aparece fortemente associada ao texto literário, em prosa ou em verso, fato que se explica, pois, segundo as professoras, um dos objetivos centrais dessa prática é o conhecimento da literatura, e com mais ênfase, da literatura brasileira. O foco sobre a leitura do *texto literário* pode ser percebido no que dizem as professoras:

“Hum, a vida, a vida do autor ou a história, isso aqui, claro que há coisas que eram importantes, porque tinham relação com o texto, com a sua obra. Mas pra mim, no ginásio mesmo, mesmo no primeiro ano do ginásio, o meu empenho é que eles pudessem amar uma bela página de um bom escritor, que aprendessem a amar aquela literatura.” (Profª Quinita, p.36)

“... qual é a finalidade que havia, que a senhora tinha, na época, em levar a leitura pra eles ?

⁶⁸ Como o presente trabalho privilegia uma abordagem conjunta das entrevistas, muitas práticas individuais que compõem o inventário geral não são aqui mencionadas.

Sim. Em primeiro lugar, para que viessem a conhecer a nossa literatura. Eu escolhia escritores da literatura brasileira e que estivessem ao alcance deles.” (Profª Zenaide, p.8)

“Eu orientava, eles colecionavam os poemas, eu explicava os poemas, eu eu eu virava tudo pra literatura, não é ? Eu acho... eu sempre achei que a língua era um instrumento da literatura, pra mim.”(Profª Ilka, p.5)

A leitura do texto literário chegava aos alunos através de finalidades diversas: amar uma página literária, conhecer a nossa literatura, estimular os alunos para a leitura de poemas, finalidades essas presentes nas tarefas solicitadas aos alunos:

a. leitura obrigatória extra-classe de livros de literatura

Com relação a essa atividade, havia uma tendência de os livros de literatura serem escolhidos ou, pelo menos, recomendados pelas professoras, tomando por referência a faixa etária dos alunos; além disso, a leitura extra-classe, após realizada, com prazo marcado, tinha continuidade num trabalho posterior, por exemplo, resumo escrito e/ou oral, fichamento escrito para apreensão do tema, que poderia servir de base para uma redação ou discussão oral em aula.

Nas palavras de uma das professoras, pode-se verificar como a atividade de leitura extra-classe de texto literário se desenvolvia:

“Que livros ?

Por exemplo, na época, para o ginásio, eu indicava José de Alencar, José de Alencar, os Contos, de Machado de Assis, cartas do mesmo autor eram leituras que eles faziam, para terem mais facilidade para escrever cartas íntimas ou de amizade.[...] Fora da sala de aula. Era tarefa de casa.

De casa.

Ler, em casa. Eu dava um prazo, né, para ler, e depois apresentar o resumo do livro. Isto até o final de cada mês. Cada mês eles tinham um livro pra ler.” (Profª Zenaide, p.6)

Fica claro que o trabalho com o texto literário não tinha seus limites na própria leitura: o contato com esse texto tinha a finalidade, além das já listadas, de levar o aluno a se fixar nele, transformando-o em padrão a ser perseguido, em modelo a ser imitado quando tivesse que realizar a tarefa pessoal de produção de texto. Nesse sentido, a leitura do texto literário era entendida como elemento facilitador da escrita do aluno.

b. a leitura de textos literários dos próprios livros didáticos adotados

Uma outra atividade que levava o aluno a tomar contato com textos literários ocorria através da leitura de textos dos livros didáticos adotados. Essa era uma tarefa básica de sala de aula a partir da qual uma série de exercícios era desencadeada, como a leitura oral, o trabalho com o vocabulário para tratar da significação das palavras, o trabalho de substituição de palavras sinônimas, a divisão do texto em partes, exercícios de análise sintática, dentre outras atividades.

c. atividade voltada ao conhecimento da vida e obra de escritores

Uma outra forma de levar o aluno a manter contato com o texto literário ocorria através do conhecimento da vida e obra de determinado escritor. Duas atividades que revelam esse intento são a “Academia Brotinho de Letras” e “Horas Literárias”, que, tendo como exemplo uma Academia de Letras, comungavam o mesmo objetivo de aproximar o aluno do texto literário:

“Quando estava em Brotas, eu fundei um negócio chamado Academia Brotinho de Letras.

Ah! Conta o que era isso.

É, então. Eu fazia assim: eu pra desenvolver o amor aos autores, eu criava cadeiras, cadeiras, né ? cadeira Álvares Azevedo, cadeira... e cada aluno tinha que ser dono de uma cadeira e defender aquele autor. Eu lembro que eu fiz isso mas não me lembro durante quanto tempo.” (Profª Ilka, p.19)

“Nós fazíamos Horas Literárias, em que eu dava um autor e os alunos... nós organizávamos aquilo. Havia um presidente dessa sessão literária e depois havia todos os que participavam (eles tinham um nome especial, que me foge agora), os outros que faziam parte também dessa Hora. E então eles se reuniam em casa, não é ? Eram trabalhos feitos em casa e vinham com aquilo tudo preparado, com as perguntas que deviam fazer pra classe toda a respeito do livro. Porque a classe toda devia ler o mesmo livro que ia ser apresentado nessa Hora Literária.” (Profª Quinita, p.11)

É possível notar, a partir das entrevistas, que a leitura aparecia fortemente associada ao texto literário, fato que Rodrigues⁶⁹(1975) já apontava em relação ao ensino tradicional de língua materna. Entretanto, confrontando o que dizem as professoras e o que diz Rodrigues, é possível perceber que esses profissionais partem de posições enunciativas distintas e se inscrevem em diferentes discursos: o das professoras defende a idéia de que o texto literário escrito é a referência básica para o ensino de língua materna e a sua leitura resulta em *ganhos* para a aprendizagem do aluno, pois lhe possibilita alcançar o uso formal da língua, objetivo do ensino de língua materna. Nesse caso, o texto é considerado um

⁶⁹Rodrigues (1975) é um dos textos de lingüistas já comentados no capítulo anterior.

modelo a ser imitado, objeto a favorecer o gosto estético, fonte de conhecimento da literatura nacional, facilitador da produção de escrita padrão. O discurso em que Rodrigues se inscreve, o dos lingüistas (nos anos 70), defende que a adoção única da variante escrita literária resultava em *prejuízos* para os alunos, por não atender às exigências de muitas situações de comunicação cotidiana e, pelo fato de o texto literário ser tomado como modelo ideal e único para a expressão oral e escrita dos alunos, provocando “na escola resultados seriamente prejudiciais”(p.28), como a frustração e o surgimento de um complexo de incompetência lingüística dos alunos.

A divergência de posturas frente à leitura escolar certamente decorre dos saberes de que fazem uso esses profissionais. O das professoras emana da prática docente, pessoal e/ou de seus pares, que vão se constituindo, com o passar do tempo, em balizas para sua atuação profissional; o do lingüista emana do conhecimento científico, um saber acadêmico, e conseqüentemente, de poder, cuja posse o autoriza a enunciar críticas ao trabalho dos professores, mesmo enunciando da posição de quem está fora do ambiente docente da escola de primeiro grau. (Andrade, 2004). Como o olhar de cada um emana de uma fonte, e cada um enuncia a partir de um discurso, o tradicional e o lingüístico, ficam postas as condições que impossibilitam que cada um olhe o problema pelo olhar do outro.

Ainda sobre o texto literário, que predominava nas atividades de leitura, uma tendência começava a despontar, a partir dos anos 60 e 70, não para substituir esse gênero nas atividades de leitura, mas para ampliar o repertório de gêneros à disposição dos alunos. Com a nova tendência, são levados para a sala de aula textos de jornal, revistas e também letras de canções da música popular brasileira dos anos 60 e 70, como base para a prática de leitura.

Tal tendência coincide, conforme informações, com o período da ditadura militar, época em que professores e, principalmente, jovens das escolas de primeiro e segundo graus estavam interessados na discussão da difícil problemática nacional vivida naquele período. Pelo que dizem as professoras, a discussão dos problemas nacionais entrava na sala de aula não só através de atividades de leitura de textos, como também das atividades orais⁷⁰, com temas para comentários e discussão.

⁷⁰ Tais atividades orais ocorrem principalmente nos anos 60 e 70, e, neste trabalho, serão retomadas posteriormente na parte referente às práticas orais.

A inclusão de textos de jornal, revistas, letras de música para leitura em sala de aula não é percebida, entretanto, como uma unanimidade entre as quatro professoras, pelo menos tomando por base o que foi narrado. Em quase todas as entrevistas, fala-se de um clima de mudança em relação à atividade de leitura. Para demonstrar esse clima, transcrevo um trecho longo, mas interessante, em que uma das professoras fala, com muito orgulho, das atividades projetadas e aplicadas com seus alunos, com o uso do jornal na função de livro-texto; suas palavras mostram o interesse em propiciar uma nova opção de leitura e, ao mesmo tempo, uma alternativa ao tipo de livro didático, que, à época, começou a circular, nos anos 70. Ela narra assim:

“Era um exame muito estranho! [...] Nós tínhamos que desenvolver uma tese. [...] E eu desenvolvi uma coisa que me deixa hoje muito gratificada.

E o que foi, Dona Zilda?

Foi o texto justamente pra...pra estudar. O que que eu achava...nesta época, eu...nós estávamos preocupados porque, como eu disse pra você, o texto que estava surgindo era deficiente. Ele vinha com essas idéias de... análise de texto estereotipadas, aquelas perguntas... Então a gente não via um texto bom, sabe? Então eu...minha tese foi: usar o jornal como livro de... de texto. Então qual... qual era o meu argumento ? [...] Em primeiro lugar, o jornal ficaria sabendo que você está sendo analisado etc etc etc Primeira coisa. O jornal se interessaria em distribuir jornais porque esses alunos seriam seus próximos leitores, né?[...]Segundo lugar: o jornal tem coisas... se eu dou um livro, você não se interessa por isso, você vai ficar com raiva da cadeira de Português porque você é obrigada a ler uma coisa que não te interessa.

Certo.

Por melhor que eu escolhesse o livro, não iria agradar a todos. No jornal, você escolhe o texto que você quer. A matéria que você quer. Você gosta de esporte? Então faça um estudo sobre o esporte. Então nós analisaríamos o Português... Corrigiríamos o Português. E veríamos como ele poderia ser mais objetivo, menos objetivo, desenvolver alguma idéia do livro. Estudar por... a parte, a primeira página, estudar a última página. Enfim, qual era a idéia principal ? Não... Deixarmos de ser marionetes.[...] Então nós iríamos, sem que nós também soubéssemos bem, porque nós não éramos nenhum... nós não éramos doutores. Tudo era novo.

Novo. E isso a senhora chegou a aplicar, Dona Zilda ?

Chegamos.

O trabalho com jornal em sala de aula?

Aplicamos, sabe como ? A gente dizia: tragam um texto de qual... alguma coisa que vocês tenham lido, de uma revista etc E já chegamos a ler notícias também. Eles traziam recortes, nós tínhamos um mural e eles traziam notícias que agradaram. Fizemos ir a jornais. Levamos pra ver o...instituições, por exemplo, a ... Houve um ano em que era o Jornalismo, então as entrevistas. Vamos entrevistar. Vamos organizar as perguntas, vamos entrevistar. (Profª Zilda, p. 19- 21)

É interessante notar, na narração dessa professora, a passagem: “Então nós iríamos, sem que nós também soubéssemos bem, porque nós não éramos nenhum... nós não éramos doutores. Tudo era novo.” em que a professora sinaliza um caminhar no desconhecido, uma prática ainda insegura; procura justificar a vulnerabilidade de suas

ações pela restrição de seus conhecimentos na condição de professora do nível fundamental e médio... O seu conhecimento consolidado era outro, alicerçado na experiência do trabalho de leitura nos limites das obras consagradas da literatura portuguesa e brasileira. Onde poderia dar aquela “ousadia”?

Além do jornal, também *as letras de músicas* foram garantindo espaço nas práticas de leitura. É o que mostra o trecho, a seguir, em que a professora menciona ter havido, por parte de colegas mais jovens, o interesse de levar a música popular brasileira como texto de leitura. Diz ela assim:

“[...]houve muito muito interesse, não da minha parte, já que eu já tava praticamente saindo do magistério, mas dos professores mais jovens, de levar música popular para o ensino. Trabalhar com a língua em música, não é ? Músicas de Chico, e tá, trabalhar e explicar a linguagem da música, explicar texto da música. Houve muito essa preocupação com música popular.” (Profª Ilka, p.25)

Também sobre o uso da música popular brasileira, uma das professoras conta como a inclusão dessas letras respondia aos anseios de professores e, principalmente, de alunos, num período de mudança:

“... eu levava, por exemplo, o gravador e... com música popular, porque a música popular estava surgindo nessa época e ela era toda esquerdista. Não é? Na época em que você não podia falar, eles cantavam.

Sei.

Chico Buarque, nossa! Ele era um encanto! (Profª Zilda, p. 14)

“Naturalmente que era um período de ditadura e o interesse muito grande era por livros que tivessem alguma coisa sobre isso, como a poesia e a música. A música popular era toda de poesia !

Era um interesse dos professores

Isso.

e dos alunos, dona Zilda ?

E dos alunos também.

Também.

Dos alunos, mais. (Profª Zilda, p.17)

As informações trazidas pelas professoras Zilda, Ilka apontam na direção do início de um processo de escolarização de gêneros que não faziam parte, até então, do cotidiano escolar, como os textos de jornais, revistas, letras de canções da música popular brasileira do período dos anos 60 e 70. O texto escolar “legítimo”, que até então tinha seu lugar garantido nas aulas de Língua Portuguesa, o literário, começava a dividir seu espaço com outros gêneros, embora ele fosse, ainda, o modelo exemplar, encontrado nos livros didáticos e nas atividades desenvolvidas pelas professoras.

O trabalho ainda iniciante, até mesmo inseguro quanto à utilização desses outros gêneros (“Tudo era novo.”[Profª Zilda]), que eram de interesse de professores e de alunos, permite interpretar a etapa dos anos 60 e 70 como um período de abertura em relação aos saberes que poderiam fazer parte do repertório de leituras escolares. Um processo de legitimação de novos saberes escolares começava a pairar no ar...

Ainda em relação à leitura, duas professoras apontam ter trabalhado com a formação de biblioteca de classe, como um suporte às atividades de leitura. Uma delas se recorda de sua iniciativa:

“Eu me lembro que, quando eu lecionei num ginásio aqui em São Paulo, eu criei uma biblioteca de classe. Sabe ? Não... a gente tinha aula numa classe especial, só numa classe, então eu peguei, abri uma prateleira lá, e eu jogava livros lá, pros alunos lerem, até lerem durante a aula. Eu levava os livros e punha. Mas não havia... porque não havia biblioteca nessa escola. Não havia biblioteca. Então eu inventei biblioteca de classe que funcionava. Não é ? ”(Profª Ilka, p.23)

Vale destacar nesse trecho a frase “e eu jogava livros lá, pros alunos lerem, até lerem durante a aula.”. Primeiramente, é interessante observar o uso de “eu jogava” em que a professora parece ter construído uma alternativa que, embora pequena e não a ideal, era a possível frente à inexistência de biblioteca no interior da escola; também o uso de “até lerem durante a aula” sinaliza uma quebra de regras, uma violação de uma rotina já bem definida para a leitura de livros na escola daquela época. Esse trecho permite interpretar que tanto a leitura de livros pelos alunos tinha, em décadas passadas, um local preferencial para acontecer — em suas próprias casas ou na biblioteca da escola, mas não na sala de aula — como também tinha um momento adequado para ocorrer — que excluía o horário de uma aula. Esse comportamento da professora em relação à leitura de livros durante a realização de uma aula é mais um índice de um estado de pequenas mudanças que começavam, aqui e ali, a se instalar no ensino de Língua Portuguesa.

A interpretação de texto

Também mencionada durante as entrevistas, a interpretação de textos, conforme é denominada hoje, principalmente nos livros didáticos, não foi nomeada da mesma forma por todas as entrevistadas. Ela aparece através das expressões: *análise de*

texto, comentário de texto e interpretação de texto, fato que leva a pensar: as três expressões se referem à mesma prática? Haveria diferenças entre interpretar, comentar e analisar um texto? Estariam essas expressões relacionadas a linhas teóricas diferentes? Em que medida a interpretação de um texto estaria relacionada com o que hoje conhecemos dessa prática, presente nos livros didáticos?

Foi possível perceber que a interpretação de um texto não era desenvolvida da mesma forma por todas as professoras, nem recebia a mesma atenção de todas elas. Duas entrevistadas que deram mais informações sobre essa atividade tinham um trabalho conjunto relativo à análise de texto na escola em que trabalhavam. Outras duas contribuíram com menos informações, porém, não menos importantes.

Apresento, a seguir, alguns pontos destacados pelas entrevistadas no trabalho de interpretação de texto.

1. trabalho associado à leitura oral

Quanto à forma de desenvolver essa prática, pude perceber que havia, por parte de algumas professoras, um trabalho associado à leitura oral — quando não se restringia a essa leitura—, pelo fato de compreenderem que há uma estreita relação entre a leitura oral cuidadosa e a interpretação de um texto. As passagens a seguir mostram como pensavam essas professoras:

“Uma entonação errada

Compromete.

modifica

É.

e compromete o sentido do texto. De maneira que a leitura era uma leitura cuidadosa.

Certo.

Eu os fazia voltar atrás, caso eles tivessem interpretado mal, porque uma leitura errada é uma interpretação errada.” (Profª Quinita, p.10)

“Levei pro lado da leitura correta [com ênfase] interpretativa.

Interpretativa. E essa interpretação era feita através de questionamentos pra eles ou não?

Eu acho que não. Acho que nunca questioneei, apenas fiz a leitura correta que já tinha a interpretação correta.” (Profª Ilka, p.8)

2. a interpretação de texto e os livros didáticos

A atividade de interpretação de texto tinha espaço nos livros didáticos da época, e se realizava através de perguntas sobre o texto lido. Segundo uma entrevistada, houve, com o tempo, uma orientação mais profunda na forma de trabalhar a interpretação

dos textos de leitura; já outras, mostraram-se bastante insatisfeitas com a condução que essa prática foi, aos poucos, tomando nesses livros. Tais professoras criticam as perguntas que passaram a compor essa prática, segundo elas, extremamente superficiais, irrelevantes e, por isso, em nada levavam o aluno a refletir, a se posicionar sobre a leitura feita. A passagem, a seguir, pode mostrar a indignação com que algumas professoras receberam “os tais dos livrinhos”, que começaram a surgir muito provavelmente nos anos 70:

“Aí, como sempre acontece, vieram os tais dos livrinhos com as perguntas estereotipadas. Hum. Vou contar pra você. Eu [com ênfase] não saberia responder essas perguntas. E são tão bobas! E elas dissecam [com ênfase] o texto, elas não querem que o aluno penetre com a alma dele aberta pra recolher o que está lá dentro. É dissecar [com muita ênfase]. É... anatomia! Então é assim: ‘Que blusa ela usava quando ela falou ..?’ [produzindo sons diversos] *Ah, espera aí, deixa eu ler o texto.* Aí você pega e responde. ã... ‘Pra onde ela olhou quando....?’ Sabe? Vieram perguntas mecânicas que exigiam respostas mecânicas... .”(Profª Zilda, p. 13)

3. algumas informações sobre análise de texto/comentário de texto

Duas professoras trazem informações sobre como trabalhavam na prática de interpretação de texto. As expressões mais usadas para se referir a esse trabalho são: análise de texto e comentário de texto.

Na passagem a seguir, uma delas conta como veio a se envolver com essa prática, como o trabalho passou a entusiasmar outros colegas, e como essa prática se relacionava com a produção escrita do aluno, a redação, mais especificamente com a construção de um plano de redação. Ela assim conta:

“Então a leitura era muito importante e nós procurávamos desenvolver análise de texto. Surgiu quando eu já era professora. Eu me lembro quando surgiu. Nós não sabíamos o que era isso. Eu nunca tinha feito análise de texto quando aluna.

E como era feito ?

Nós nos reuníamos, a Lícia e eu, compramos o livro do Wolfgang Kaiser, se não me engano, tradução do alemão, que era especialista em análise de texto. E nós[com ênfase] procuramos absorver a aprender e a ensinar fazer um plano para as redações. [...] Estudamos tudo que foi possível sobre isso e procurávamos transmitir pros alunos.

Certo.

E...depois, pouco a pouco, a maioria dos professores começou a se empolgar com esse...” (Profª Zilda, p. 12)

Já a outra professora, na longa passagem a seguir, informa em que consistia um comentário ou análise de texto. Segundo ela, essa prática procurava abordar o texto sob

vários ângulos, tanto no seu aspecto gramatical, estilístico, quanto no seu vocabulário, no seu sentido, na origem e parentesco das palavras.

“...havia a análise, não é, do texto, e nessa análise tudo entrava, não, Graziela ? Entravam as figuras de linguagem, entravam as figuras de palavras. Eu acho que entrava a estilística, porque tudo era motivo de comentário, quando se comentava um texto.

Como é que se comentava um texto, Dona Quinita ? A senhora poderia retomar isso pra gente?

Primeiro era preciso que houvesse a compreensão do texto; portanto, era preciso que os alunos entendessem o vocabulário e um dos cuidados era que os textos fossem sempre apresentando vocábulos novos, palavras novas, não é ? para que eles comessem,

Ampliar.

sem perceber até, a ampliar o seu vocabulário, seu conhecimento de Português. E estudava-se a ...

O vocabulário era trabalhado em termos da sinonímia ? Como era, Dona Quinita ?

Da sinonímia, sim. Os sinônimos, os antônimos, não é ?

Isso.

Tudo isso entrava. Fazia-se comentário sobre palavras (eu gostava muito disso), palavras que tivessem a mesma raiz, as palavras cognatas, isso mesmo que fosse no primeiro ano do ginásio, pra que comessem a perceber que aquelas palavras tinham um parentesco.

[...]E a interpretação era feita com questões, perguntas sobre o texto ? Como era, Dona Quinita, para se penetrar mais o texto ?

Mas não perguntas capciosas, não aquelas perguntas que... isso eu [com ênfase] nunca adotei, naquele meu antigo e clássico modo de ensinar, isto é, eu não faria, nunca fiz diversas perguntas numa prova, por exemplo, pra que eles descobrissem, entre elas, às vezes por pequenas diferenças, pra que eles descobrissem qual daquelas formas é que representava o verdadeiro sentido duma frase tal. Eu não achava que houvesse necessidade de lançar mão desses recursos... que acho que eram até um abuso, não é ?

Hum, hum.

sobre o raciocínio, a inteligência dos meninos. Acho que não era preciso isso. Então era puramente a compreensão daquela frase. Fazia-se pergunta, pedia-se pra que o aluno explicasse o que ele tinha entendido. Isso, sim.”(Profª Quinita, p. 18-19)

Embora a análise ou comentário de texto tivesse sido um trabalho defendido e desenvolvido pelas professoras Zilda e Quinita, não eram levados exatamente da mesma maneira. Enquanto na fala de uma delas há uma ênfase para que o aluno aprendesse a *detectar um plano* no texto estudado, como forma de penetrar no texto e, também, de aprender a *elaborar um plano*, quando tivesse de fazer sua própria redação, não há, na fala da outra professora, esse objetivo.

De qualquer forma, o que pude perceber nas quatro entrevistas é que a interpretação de texto não era um consenso (“Eu nunca tinha feito análise de texto quando aluna.”), parecia uma prática (de leitura) menos escolarizada que as práticas de leitura oral,

redação e gramática. As próprias professoras, entretanto, demonstravam que a entendiam de uma forma bem diferente daquela que os livros didáticos passaram a apresentar:

“ [as perguntas]elas dissecam [com ênfase] o texto, elas não querem que o aluno penetre com a alma dele aberta pra recolher o que está lá dentro. É dissecar [com muita ênfase].É... anatomia!” (Profª Zilda, p. 13)

A prática de leitura oral

A leitura oral foi uma prática apontada por todas as entrevistadas. De certa forma, as informações trazidas a respeito dela surpreenderam, em função da forma detalhada como foi lembrada, da importância que lhe foi atribuída e do destaque recebido no corpo das entrevistas. Possivelmente a surpresa tenha sido provocada pela imagem do ensino tradicional de Língua Portuguesa em que me apóio e que não dá destaque a essa prática.

Inicialmente esclareço que uso a expressão *prática de leitura oral e prática oral* para designar diferentes situações. Reservo o nome de prática de leitura oral ao ato de ler um determinado texto que se tem em mãos, em voz alta, para um interlocutor; e prática oral às várias outras manifestações orais, memorizadas ou não, que se realizam em sala de aula com uma determinada finalidade, como fazer comentários, debates, encenação, apresentação de trabalhos, falar textos memorizados, etc.

Passo a mencionar pontos destacados pelas entrevistadas sobre a prática de leitura oral e seu desenvolvimento na sala de aula.

1. objetivos da prática de leitura oral

A leitura oral tinha como objetivos levar o aluno a aprender a ler um texto escrito em voz alta, melhorar sua dicção, pronunciar corretamente as palavras, fazer as pausas necessárias, dar a entonação devida conforme indicação dos sinais de pontuação apresentados no texto escrito, possibilitando a atribuição de um *sentido* ao texto lido.

2. a leitura oral e a interpretação de um texto

O interesse em trazer para a sala de aula a prática de leitura oral não se concentrava apenas na parte oral, mas se voltava, principalmente, aos resultados que uma leitura oral, atenta, poderia propiciar ao aluno em termos da atribuição de sentido a um texto. É o que pode ser observado no trecho a seguir:

“Não, eu nunca me preocupei com essa história de que se chamava na época declamação. Eu achava ridículo, entendeu ? Eu achava que não era um caso de declamação, era um caso de leitura mesmo, a leitura apropriada de um poema. Não entrava o problema de declamação que esta... aí, em moda, na época.[...] Eu nunca levei pra esse lado. Levei pro lado da leitura correta [com ênfase] interpretativa.” (Profª Ilka, p.8)

3. quem realizava a leitura oral

Embora a leitura oral fosse tarefa do aluno, às vezes, era realizada pela *professora*, para servir de *modelo* para a expressão oral dos alunos e contribuir para que eles melhor compreendessem o texto escrito. Na passagem, a seguir, uma das professoras relembra sua participação nas atividades de leitura oral:

“Então eu lembro de ter dado um texto, numa escola, do Drummond e ter lido antes o poema com eles, entendeu ?

Sei.

pra que eles pudessem entender, porque eles não sabiam entender. Na hora que eles liam, liam tudo errado, não entendiam patavina do poema. Na hora que eu lia, aí eles entendiam o poema, porque eu fazia a pausa no lugar certo, eu dava entonação certa.

Certo.

Então eu acho que eu lia mais como uma espécie de exemplo de leitura pra eles.” (Profª Ilka, p. 7)

4. o trabalho do professor na condução da atividade

Pelo que dizem as entrevistadas, a prática de leitura oral exigia do professor muita vigilância, atenção e avaliação constantes sobre o que era lido pelo aluno. Era um trabalho detalhado e rigoroso que as professoras não abriam mão de realizar. Uma das professoras fala sobre suas exigências na condução dessa prática:

“E todos tinham que ler. Primeiro liam o texto que ia ser analisado. Liam e eu fazia questão de que eles tivessem a entonação correta. Mas fazia uma questão absoluta. Eu era meticulosa nisso, rigorosa, porque não podia admitir que fizessem uma pausa de ponto final numa vírgula. Isso eu não admitia mesmo[com ênfase] que acontecesse, porque isso fazia parte da compreensão do texto. [...]De maneira que a leitura era uma leitura cuidadosa. Eu os fazia voltar atrás, caso eles tivessem interpretado mal, porque uma leitura errada é uma interpretação errada.” (Profª Quinita, p.10)

Para melhor conduzir os alunos nessa prática, uma professora determinava que utilizassem pequenos sinais gráficos no texto como forma de representar as diferentes pausas ao longo da leitura oral.

“E outra coisa: eu obrigava os alunos a saberem ler [com ênfase] porque eles não sabem ler. Você dá um texto e eles não sabem ler. Não sabem fazer as pausas nos lugares certos. Então eu ensinava a ler. Eu mandava pôr assim, como eu dizia pra eles, um pauzinho, dois pauzinhos, quer dizer, uma pausa maior, uma pausa menor. Aí eles aprendiam a respirar durante a leitura, a parar nos lugares certos, a dar uma entonação.

Certo.

Então isso era pra mim um ponto de honra, deixar que os alunos lessem [com ênfase], ao pé da letra, lessem [com ênfase] um texto.” (Profª Ilka, p.6)

5. atividades de leitura oral

Várias foram as atividades de leitura oral desenvolvidas por alunos e por professoras, mencionadas durante as entrevistas.

a. leitura oral das melhores redações

Atividade freqüente, a leitura oral das melhores redações era entendida como uma forma de estimular o trabalho escrito realizado pelo aluno.

b. a leitura oral no trabalho de interpretação de texto

Uma das professoras narra que a leitura oral era parte obrigatória no processo de interpretação de um texto: no início desse trabalho, um aluno sempre fazia a leitura oral.

c. leitura oral de textos literários em prosa e em verso

A leitura oral de textos literários em prosa, escolhidos pelas professoras, era apresentada pelos alunos à frente da classe, como exercício de encenação; também eram escolhidos poemas para serem lidos e apresentados sob a forma de jogral, na própria sala de aula ou em comemorações cívicas.

d. Concurso de leitura: a leitura oral como “ brincadeira”

Narrado por uma das entrevistadas, o concurso de leitura era considerado uma brincadeira que exigia muita atenção do aluno no momento em que realizasse a leitura oral do texto; no final, o aluno que realizasse o melhor desempenho era compensado com uma nota.

“Ah! eu mandava um aluno levantar e ler. Na hora que ele errasse, sentava. Aí outro. Aquele que fosse até o final sem ter li... sem ter feito um único erro de leitura de palavra ou de pa... ou de pausa, ganhava o concurso, né ? e ganhava, sim. Eu dava uma nota pelo concurso[...]” (Profª Ilka, p.7)

e. leitura oral feita pelas professoras

As professoras procuravam, elas mesmas, ler oralmente para seus alunos: textos literários de sua preferência, textos de autores que seriam apresentados para os alunos, e, principalmente, muitos poemas.

Foi possível perceber em relação à prática de leitura oral que havia nesse trabalho muito mais que a intenção de decodificar oralmente o texto. Havia, tudo indica, uma clara preocupação por parte das professoras em fazer o aluno dar sentido ao que lia, com o propósito, mesmo não verbalizado na entrevista, de que ele recuperasse o sentido esperado e desejado pela professora. Por isso, é possível compreender a acentuada atenção e vigilância por parte das docentes sobre a leitura oral do aluno, como forma de impedir que “o” sentido do texto não fosse encontrado ou fosse encontrado um outro, não previsto. É possível também, dessa forma, justificar que a professora fizesse a sua leitura oral, como modelo, para que o aluno pudesse melhor entender o sentido esperado para o texto.

As professoras quiseram deixar claro que a leitura oral praticada por seus alunos não correspondia, de forma alguma, a uma outra forma de expressão oral da época, a declamação. Alegando e recusando a artificialidade dessa prática, elas insistiam na prática da leitura oral que fosse “interpretativa”.

A análise das entrevistas permite entender que a leitura oral se constituía numa atividade bastante valorizada e explorada pelas professoras em sala de aula. Tal visão não é exclusiva deste trabalho. A valorização dessa prática também é confirmada por Batista et alii (2002), que apontam essa prática como a forma de leitura mais adequada ao ensino até as primeiras décadas do século XX⁷¹, época em que a oralidade era característica predominante em diversas dimensões da vida brasileira. Apoiados em trechos do tratado de metodologia de Felisberto de Carvalho⁷², esses autores destacam que “a finalidade principal da atividade de leitura em sala de aula seria uma adequada expressão oral do texto, para a qual concorreriam uma apropriada compreensão do texto e uma correta apreensão do ‘sentimento’ que o autor quis exprimir.” (p. 45); apoiados também em programas de

⁷¹ Segundo os autores, “nos tratados de metodologia de ensino e nas prescrições de legisladores, a leitura em voz alta é o modo por excelência de apropriação dos livros analisados.” (Batista et alii, 2002: 44).

⁷² CARVALHO, Felisberto de. (s.d.) *Quarto livro de leitura: curso superior*. Rio de Janeiro: Livraria Clássica de Alves e cia.

ensino⁷³ do início do século XX, de Minas Gerais, complementam os autores que o valor da oralidade aparece nos cuidados em se ter uma “boa dicção”, em se fazer “pausas e inflexões” corretas na leitura; também dizem que nesses programas “é ressaltada a importância do ‘entendimento’ do que se lê e se recita, em detrimento de uma decoração que se pretende abolir, porque nela se perde o sentido do que é lido.” (p.45).

Com base no que apontam Batista et alii (2002), é possível dizer que, no presente trabalho, o valor dado pelas professoras à prática de leitura oral não se dá gratuitamente: ele tem provavelmente suas raízes na escola que conheceram desde o tempo de alunas, nas primeiras décadas do século XX, inserida numa sociedade em que a oralidade era característica predominante de diversas dimensões da vida do país. Esse valor nutrido ao longo do tempo escolar continuou a ressoar em suas aulas, garantindo espaço a essa prática, vinculada ao entendimento do texto.

Além das colocações de Batista et alii referentes ao valor atribuído à leitura oral no ensino tradicional, foi possível também localizar num livro didático da década de 1970 parecer favorável à leitura oral da professora como modelo à leitura dos alunos, chegando a ser aconselhada na Introdução Metodológica⁷⁴ dirigida ao professor.

Embora a leitura oral fosse bastante explorada pelas professoras, esse fato é pouco comentado pelos lingüistas quando falam do ensino tradicional de Língua Portuguesa. Há críticas a essas práticas, na maioria das vezes dirigidas às séries iniciais, principalmente por serem elas a avaliação da leitura. Os comentários dão a entender que a leitura oral era considerada somente uma prática de apoio, periférica perante as outras práticas de ensino escritas, que são centrais.

II. *Práticas de escrita*

Uma outra prática que passo a analisar é a *escrita*, que se constitui num dos objetos de ensino priorizados pelas professoras nas aulas de Língua Portuguesa. Foi

⁷³ Lei nº 439, de 29 de setembro de 1906, Minas Gerais.

⁷⁴ “Pela experiência que temos, julgamos aconselhável que o professor leia em voz alta o texto inteiro. É um módulo para a inteligência geral do passo, para o ritmo e a entoação justa da frase, para a ênfase em certas palavras.” (Bosi, Ilari: XII, 1976).

possível verificar que a palavra *escrita* tanto se refere à produção de texto do aluno, a *redação* ou *composição*, quanto outras atividades escritas que não tinham as mesmas condições de produção da *redação escolar*.

A redação escolar

Algumas informações relativas à *redação escolar* foram destacadas durante as entrevistas e passo, a seguir, a examiná-las.

a. o tema da redação

As redações eram feitas a partir de temas determinados pelas professoras ou de temas de livre escolha do aluno. Foi mencionado por algumas delas que a redação podia ocorrer vinculada à atividade de leitura: nesse caso, o tema proposto se relacionava ao assunto discutido anteriormente em texto.

b. as etapas do trabalho

Informaram as professoras que a redação do aluno, após realizada, passava por algumas etapas:

1. a correção feita pela professora.

Sobre essa etapa, as professoras procuram mostrar que, embora a correção fosse uma etapa muito trabalhosa, cansativa, lenta, elas não abriam mão de realizá-la e muito seriamente. A tarefa de correção era feita, às vezes, na presença do aluno.

“A redação era feita na própria sala de aula. Eu recolhia aquelas redações, corrigia uma por uma. Se havia erros de sintaxe, de concordância, eu colocava as expressões certas por cima dos erros cometidos...” (Profª Zenaide, p. 5)

Embora as entrevistas não tenham abordado com detalhes o aspecto da correção das redações, é possível observar que o que se perseguia era a correção gramatical: “Se havia erros de sintaxe, de concordância, eu colocava as expressões certas por cima dos erros cometidos”.(Profª Zenaide, p. 25)

2. o comentário das redações

O comentário tinha por finalidade apresentar aos alunos as falhas correntes cometidas e as formas corretas correspondentes, podendo se realizar voltado a toda a classe, com exposição no quadro-negro, ou individualmente, com comentários particulares.

“Eu me lembro que ficava com pilhas de redações sobre minha mesa de estudo, corrigindo e assinalando os erros dos alunos, pra conversar com eles em classe. Não podia, claro, falar com todos os alunos, mas aqueles erros mais correntes, os erros que se repetiam mais, esses eram motivo de um comentário meu na lousa, não é, escrevendo, mostrando os erros, as falhas em que eles incorreram.” (Profª Quinita, p.14)

3. passar a limpo

Na compreensão das professoras, a correção era parte de um processo que tinha continuidade no trabalho de “limpar o texto”, realizado pelo aluno, revendo pontos que fugiam da escrita escolar “correta e limpa”, a escrita padrão. É possível observar que as professoras acreditavam na eficácia desse exercício, considerando-o um recurso de importância para o aperfeiçoamento da produção escrita, o que justificava a obrigatoriedade da tarefa. É o que se pode ler a seguir:

“E depois disso o aluno tinha alguma outra tarefa a fazer ?

Ele teria que passar a limpo, passar a limpo, limpar o texto dele, sem os erros, com as correções que eu tinha sugerido .”(Profª Ilka, p.9)

“Cada redação era corrigida e eram obrigados a passar a limpo na sala de aula.[...] Resultava (positivamente). Tanto é que os alunos que terminavam, faziam o curso todo ginásial comigo, nem sequer cursinho faziam, prestavam vestibular e passavam com as primeiras notas.(Profª Zenaide, p.25)

c. dificuldades apresentadas pelos alunos e alternativas de solução

A maior dificuldade apresentada pelo aluno era, segundo opinião unânime das professoras, elaborar a redação e para a maioria delas o problema se concentrava, principalmente, em não ter idéias, em não saber o que dizer sobre um tema, e, depois, em não saber organizá-las e distribuí-las no papel.

Para sanar essas dificuldades, as professoras procuravam apontar alternativas que passavam pelo incentivo à leitura, incentivo pessoal (fazendo o aluno acreditar em que ele tinha algo a dizer sobre um determinado assunto), a interpretação de texto, a construção de um plano prévio, o jogar as idéias soltas no papel para depois organizá-las, dentre outras sugestões.

Uma alternativa proposta por uma das professoras consistia na apresentação de um conjunto de sugestões relacionadas ao tema proposto, que eram colocadas no quadro-negro antes de o aluno realizar sua redação. Embora o trecho seja longo, é

interessante notar, na passagem, não só a alternativa apresentada pela professora como também informações relativas aos valores que permeavam o universo escolar da época:

“Nessa parte de redação eu os auxiliava da seguinte forma. Nas fábulas quando eu dava as redações, em se tratando de fábulas, que eram pras primeiras e segundas séries, fábulas, provérbios, dava sempre a moralidade e a aplicação delas. Depois, motivos das descrições eu dava, por exemplo, aquele soneto de Olavo Bilac ‘A casa’.

[a professora declama todo o poema]

Então com base nesta poesia, de Olavo Bilac, eu extraía temas para redação. Por exemplo, um tema para descrição: ‘Família’. E para essa redação ‘Família’, eu apresentava a eles uma *sugestão vocabular*. Por exemplo: lar, prole, antepassados, tradição, membros da família, alegria, amor, amizade, união, concórdia, indissolúvel, família indissolúvel, sublime, sagrado, puro, nobre, natural. Essa sugestão vocabular para que eles fizessem a descrição da família. Depois uma *sugestão estilística*: uma exclamação emotiva ante a doçura profunda do ambiente da família. Depois uma *sugestão visual*. Às vezes eu apresentava uma estampa onde apareciam mãe, pai, filhos, por exemplo, numa mesa reunidos para uma ceia ou para um jantar.

Certo.

Então diante daquela estampa, eles teriam de lembrar, antepor aos olhos o quadro do próprio lar, a recordação do que tenha sido, mesmo em outros tempos de outrora, e a observação daquela gravura, que estava representando uma cena familiar.

[...] **E... e surtia efeito ?**

Surtia. Surtia porque eles tinham muitas idéias lembrando-se da poesia que muitas vezes eu os mandava decorar para que eles a declamassem na frente da sala de aula. Então lhes vinham idéias, para discorrer para fazer a descrição da família. (Profª Zenaide, p.23)

Outras dificuldades apontadas dizem respeito à falta de vocabulário, erros de concordância, de conjugação de certos verbos, que, segundo uma das professoras, “representavam muitas vezes o nível social do aluno”. Para superá-los, eram propostos exercício de substituição de palavras por sinônimos, muitos exercícios com verbos irregulares, exercícios sobre crase, leitura oral das melhores redações em classe e a própria prática da leitura.

Ainda sobre esse assunto, comenta uma professora que alunos e também professores se viam envolvidos em dificuldades em relação à redação: o aluno, por apresentar dificuldades na sua elaboração, e o professor, por tentar *descobrir como ensinar* o aluno a vencer essas dificuldades. No comentário, a professora aponta uma saída por ela encontrada:

“A redação, acho que, ainda hoje, é o ponto mais importante de... de dificuldades na carreira de um professor de Português.

[...] *Eu não sei o que eu penso./ Mas alguma coisa você pensa sobre esse assunto.* Então a gente ficava se... também estudando: como fazer ele saber o que ele pensa. Como fazer... ele saber do que ele gosta. Como fazer? Interpretando texto. Então na interpretação que ele... *Por que você achou*

isso? Que você acha que o personagem quis dizer? Ele penetrando no texto, sabendo de um texto tirar um plano...Quando a gente achava que quando ele fosse fazer o dele, ele também teria um plano....” (Profª Zilda, p.32)

d. programa de redação

Foi mencionado por duas professoras a existência de um programa de redação que contemplava tipos de textos diferentes (narração, descrição) e gêneros textuais diversos (embora não utilizem essa terminologia) como lendas, provérbios, poemas, fábulas, romances, para as distintas séries do curso ginásial. Segundo uma das professoras, aproveitava-se a leitura de fábulas, provérbios, dirigidas às primeira e segunda séries, para a elaboração de um texto narrativo escrito; já nas terceira e quarta séries, aproveitava-se a leitura de romances ou poesias para a elaboração de uma redação que incluísse a descrição. Somente a dissertação não era prevista no programa do ginásial; por ser mais complexa, era deixada para séries mais adiantadas.

Outros trabalhos escritos

Também eram elaborados outros trabalhos escritos que se diferenciavam da redação escolar pela sua finalidade, destinação ou circulação. São apontados pelas professoras os seguintes trabalhos:

1. jornalzinho da escola

Conta uma das professoras que o jornalzinho era uma atividade orientada pelos professores de todas as disciplinas da escola e realizada pelos alunos da terceira e quarta séries do curso ginásial. A área de Língua Portuguesa contribuía com as melhores redações como forma de incentivar os trabalhos escritos dos alunos.

Uma outra professora conta ter criado um jornalzinho, que era uma produção exclusiva da área de Língua Portuguesa, juntamente com os alunos. Ela assim diz:

“Em Campinas nós tivemos um jornalzinho que nós criamos junto com os alunos, chamava Lumen. Lumen. Um jornalzinho... [...]Era um jornal com as melhores composições dos alunos, a gente publicava no jornal. Era uma maneira de recompensar, de estimular, não é ? Então dava autoria a eles. Eles eram autores do... dos textos todos dos jornais. As melhores composições feitas em classe [com ênfase].[...]Então era um órgão dos alunos e professores de Língua do Instituto de Educação Carlos Gomes, o Lumen.” (Profª Ilka, p. 9-10)

2. pasta de redações da classe

Uma das professoras conta que montava uma *pasta de redações* de cada classe onde eram incluídas as melhores redações depois de todas terem sido corrigidas e passadas a limpo. Essa pasta era apresentada na exposição de material didático da escola no final de cada ano.

3. exposição de trabalhos

Uma atividade escrita solicitada aos alunos por uma das professoras era a confecção de trabalhos sobre autores brasileiros em que se incluíam textos ou poemas. Não há informações detalhadas sobre os textos escritos apresentados pelos alunos, o que permite pensar terem sido elaborados por eles mesmos ou apenas copiados. Tais trabalhos, após preparados, eram expostos no interior da escola.

4. caderno de poemas

Uma das professoras incentivava seus alunos do curso ginásial a fazer um caderno onde pudessem registrar poemas, de livre escolha, de escritores brasileiros. Nesse trabalho cabia a ela comentar e explicar os textos. Ela assim narra:

“Eu acho que eu consegui deixar uma marca na vida dos alunos. Mas não por causa da Língua Portuguesa, acho que por causa da Literatura, porque eu eu dava muita poesia, é, eu ensinava muito. Tanto que nesse encontro que eu tive agora com ex-alunos, foi questão de um mês, uma veio me mostrar um caderninho que ela fazia orientada por mim.

Olha !

O caderninho cheio de poemas, de Cecília Meirelles, Manuel Bandeira, hum, Carlos Drummond de Andrade. Eu nem me lembrava disso. Eu orientava, eles colecionavam os poemas, eu explicava os poemas, eu eu virava tudo pra literatura, não é ?” (Profª Ilka, p.5)

A leitura das entrevistas permite dizer que o trabalho realizado pelas professoras no tocante à escrita era basicamente voltado à elaboração da *redação escolar*, enquanto outras atividades — como o jornalzinho da escola, a exposição de trabalhos escritos, a pasta de redações, o caderno de poemas —, embora também fizessem parte do trabalho de escrita, tinham uma função apenas complementar. Segundo informação das professoras, a atividade de redação, que era semanal, fornecia a base para o desenvolvimento de atividades extras como a *pasta de redações* e o *jornalzinho da escola*.

Sobre o ensino da redação, Faraco (1984) se posiciona de forma contrária às práticas rotineiras tradicionais dos professores que, segundo ele, em nada orientam o aluno para a elaboração do texto. Refere-se a essa situação como “redações-tortura”, uma das sete pragas a impregnar o ensino de língua materna. Suas críticas vêm no sentido de apontar a falta de um trabalho encaminhado antecipadamente ao ato de escrever sobre os temas propostos. Sob essas condições, o aluno se vê com muitas dificuldades ou até mesmo impossibilitado de desenvolver uma redação. Ou seja, a partir de tema imposto pelo professor ou escolhido pelo aluno, sem haver um preparo prévio para a escrita, a tortura enfrentada pelo aluno é a mesma: escrever sem ter idéias.

Voltando ao que dizem as entrevistadas, é possível observar que elas eram cientes do problema enfrentado pelos alunos (não ter idéias para escrever), de tal forma que, para contornar a situação, procuravam apresentar ou criar alternativas para a superação da questão (sentidas por elas como pequenas saídas para um grande problema): estímulo à leitura de livros e textos literários, leitura das melhores redações, prática de interpretação de texto, estabelecimento de um plano para a redação, jogo de associação livre de idéias, conjunto de sugestões expostas no quadro-negro sobre o tema dado, apresentação de um tema vinculado a um texto já discutido etc.

Mesmo percebendo que as alternativas não eram eficazes para a reversão do problema, as professoras não abandonavam a rotina prevista (determinação do tema ou escolha temática livre), certamente não por teimosia, mas por conviverem em certas condições sócio-históricas que as levavam a persistir nessas práticas: esse era o caminho legitimado na tradição escolar para que a atividade de redação assim ocorresse. Além disso, dispunham de determinados conhecimentos sobre a língua, sobre a escrita, e ensino da escrita que não lhes garantiam uma reversão, de fato, da situação.

Tal entendimento faz ver que, embora Faraco(1984) traga críticas bastante procedentes, que apontam para uma grave realidade do ensino brasileiro, principalmente após os anos 1970, ele deixa de levar em conta fatores que fizeram o ensino de redação ser o que era. Nesse sentido, o texto de Soares (2002) é esclarecedor, pois defende que em cada momento histórico a constituição da disciplina *português* (ou qualquer área em seu interior) é determinada tanto por condições sociais, econômicas, culturais que determinam a escola e

o ensino — fatores externos — quanto pela natureza, nível de conhecimentos disponíveis sobre a língua e formação dos profissionais que atuam na área — fatores internos.

III. *Práticas de ensino de gramática*

Mais uma prática que passo a analisar é a de ensino da gramática. As informações obtidas demonstram que essa prática era bastante enfatizada por quase todas as professoras. Somente uma delas, conforme já foi dito anteriormente, centralizava seu trabalho mais no ler e no escrever. Assim ela narrou:

“... sobre a gramática, o que que a senhora me conta ?

Ah, nada. Nada.[risos da entrevistada] Eu era obrigada a ensinar gramática, concordância, aquela coisa toda, né ? Eu... eu acho que eu... nós tínhamos um livro que era a gramática do Rocha Lima, se não me engano, que estava na época, estava em moda, na época. Você conhece essa gramática ?

Conheço.

É, uma gramática difícil pra burro, né ? Ai que horror ! Então a gente trabalhava com essa gramática, em cima dessa gramática. Eu tenho a impressão que quem escolhi... tinha escolhido a gramática era a Juracy. Eu não tinha talento pra ele.[...]

Então a gramática, vamos dizer, ficava em segundo plano em relação às outras atividades ?

Pra mim [com ênfase], sim. Pra mim, sim.” (Profª Ilka, p.12)

Foi possível perceber que as professoras procuraram enfatizar algumas idéias em relação ao ensino da gramática, que podem ser expostas a seguir:

1. quiseram deixar bem claro que o trabalho realizado *não era um ensino baseado em memorização nem em exceções*.

Muitas passagens na entrevistas mostram a forma enfática com que se colocam em oposição à memorização no estudo gramatical. Elas assim dizem:

“Porque eu sempre [com ênfase] repudiei o estudo de memória, da gramática decorativa. Repudiei. Gramática, eles aprendiam através do texto [com ênfase].”(Profª Zenaide, p.28)

“[falando sobre as questões de gramática da sabatina]Como eu disse pra você, perguntas importantes [com ênfase]. Nada de casca de banana. Nada pergunta de descobrir lá um coletivo que nunca ninguém usou na vida e que eu também precisava olhar num dicionário pra saber o que que era.

Tá certo.

Era a língua atual, erros comuns que as pessoas faziam na redação.” (Profª Zilda, p. 30)

2. enfatizaram que o trabalho com a gramática “*nascia do texto*”.

Há várias passagens em que as professoras indicam que o trabalho gramatical sempre foi realizado partindo do texto. A passagem, a seguir, narra como uma das professoras desenvolvia uma aula de gramática. Ela assim diz:

“[...] a minha gramática, a que mais me atraía era aquela que nascia do texto.

Como era isso, Dona Quinita ?

Do estudo do texto. Sabe ? Por isso, um estudo do texto era demorado, era uma coisa lenta, mas rica. Porque, conforme as palavras e as orações vinham surgindo, sempre havia uma coisa, um aspecto a que era preciso chamar a atenção. E isso não era uma coisa nem preparada, pode-se dizer, porque era uma coisa que o texto acordava na gente, no momento. E disso eu gostava. Essa coisa que saía daquilo e dava uma volta, não é ? a respeito ou de uma origem de palavra ou de uma metáfora.

Hum, hum. Certo.

Aqui é que estava... pra mim todo o encantamento do estudo.” (Profª Quinita, p.26)

3. destacaram que *o ensino da gramática é necessário*.

As professoras se colocaram favoravelmente ao ensino da gramática, destacando a sua necessidade. Apresentam pontos que justificam esse entendimento nas passagens a seguir, como:

“A gramática é fundamental, não é, Graziela ?

Hum, hum.

É fundamental, porque ela é que vai dar uma base para a redação. O plural de um substantivo... Você diz a gramática inteira, não é ?

Isso. Inteira.

Pois é, então. Uma acentuação de palavra, tudo isso são noções que são fundamentais. Elas fazem parte da base mesmo, do substrato do aprendizado

De língua.

de língua. Não se pode deixar de lado a gramática...” (Profª Quinita, p.36)

“...através da gramática porque ela é um instrumento para utilizar bem a língua.” (Profª Zilda, 9.36)

A gramática como base para a elaboração da redação, como meio para a boa utilização da língua são argumentos sustentados pelas professoras que procuram deixar clara a posição de que o aluno tem benefícios com esse estudo, de que o ensino gramatical é indispensável: “Não se pode deixar de lado a gramática”.

A ênfase colocada pelas professoras ao falar do ensino de gramática não-memorativo nem baseado em exceções, apoiado no texto e, indiscutivelmente, necessário,

está certamente associada a idéias que circulavam no ensino tradicional, mas, mais do que isso, está associada às condições de produção das entrevistas realizadas.

Todos esses pontos podem ser entendidos como recados que precisavam ser dados à entrevistadora e, principalmente, à instituição que ela representa, a Unicamp. É sabido que tal instituição foi uma das responsáveis pelo processo de reformulação do ensino de Língua Portuguesa, principalmente nas décadas de 80 e 90, que se colocava desfavoravelmente a uma série de situações encontradas do ensino tradicional de língua materna, como, por exemplo, a ênfase excessiva dada ao ensino gramatical nas aulas de Língua Portuguesa, a exigência de muita memorização e de um conhecimento de pormenores irrelevantes no estudo gramatical, o estudo descontextualizado da gramática, situações que levaram a questionar a validade de tal ensino e, até mesmo, a propor o seu abandono nas bases em que ocorria.

É em função dessas condições que se pode entender que, certamente, os aspectos enfatizados pelas professoras não são gratuitos; ao contrário, têm um endereço certo, preciso e se colocam como uma defesa do ensino que realizaram, tentando reverter a imagem do ensino tradicional de língua materna, e mais especificamente, do ensino da gramática que passou a ser divulgada, principalmente a partir dos anos 70.

Além desses três aspectos enfatizados sobre o ensino da gramática, há outras informações recolhidas que são também de interesse:

a. alguns tipos de exercícios apresentados aos alunos

Preparados pelos livros didáticos ou pelas próprias professoras, as entrevistadas citam alguns tipos de exercícios utilizados em prova ou tarefa de classe, tendo todos a variedade culta como referência: preencher o espaço com a pessoa verbal adequada (concordância verbal), conjugar um tempo verbal em todas as pessoas, aplicar a crase devidamente, empregar o verbo *haver* impessoal, pontuar corretamente um texto apresentado sem pontuação, distinguir um aposto de um vocativo, dentre outros.

b. áreas priorizadas no estudo gramatical

São privilegiados alguns pontos no ensino gramatical: o estudo da sintaxe (principalmente, a análise sintática), o estudo do verbo e suas conjugações.

c. o uso de compêndio gramatical.

Segundo narraram duas professoras, o compêndio gramatical era usado como apoio ao ensino gramatical e a preferência, na época, era pela gramática de Domingos Paschoal Cegalla, chamada *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*; também foi citada, por uma professora, a gramática de Rocha Lima.

d. a frequência das aulas de gramática

Interrogadas sobre a frequência das aulas de gramática, as professoras deixam transparecer que era alta, com a observação sempre presente de que esse estudo era conjugado com o texto, o que, de certa forma, “amenizaria” o estudo estritamente gramatical:

“... a gramática entrava com que frequência na sala de aula ?

Ah todos os dias: pelo texto, né ? texto de leitura, interpretação dos textos, sinônimo, vocabulário, né?

Certo.

e a gramática. (Profª Zenaide, p.13)

e. o ensino gramatical: críticas e opiniões

É possível detectar críticas, no interior das entrevistas, referentes ao *ensino gramatical*: uma delas procura reverter a imagem das professoras como de quem trabalhava com o ensino gramatical pela via da memorização; a outra, tem por objetivo expor uma opinião do atual ensino de Língua Portuguesa.

No primeiro caso, uma das formas de reverter a imagem formada é narrar passagens onde procuram mostrar que se contrapunham ao trabalho realizado por colegas que, segundo elas, faziam, de fato, um trabalho de memorização, de que discordavam totalmente, seja no estudo da morfologia, seja no estudo da sintaxe. Através dessas críticas negativas ao trabalho de colegas, procuram delimitar *sua* forma de trabalhar, distanciando-se de uma imagem que, segundo elas, não condiz com o trabalho que realizaram. Na passagem a seguir, pode-se observar essa crítica:

“Eu tinha, por exemplo, colegas de Português, professores contratados na mesma escola, que não... tinham, não faziam essa espécie de trabalho; se apegavam mais à parte decorativa de regras, se preocupavam mais com a acentuação das palavras, não faziam esse trabalho de redação, redação de vez em quando os alunos faziam.[...]Os alunos se limitavam a memorizar regras, né ? *O verbo concorda com o sujeito* [uma imitação do que se fazia no ensino] *em número e pessoa*, né ? *Sujeito simples, verbo no singular; sujeito composto leva o verbo ao plural*...Mas não tinham assim aquela prática.

Hum, hum.

Era um estudo assim mais de memória.

[...]Que resulta..

Resulta, não! Não dá resultado, né ? Porque eu acho que é partindo do texto que o aluno aprende, né?” (Profª Zenaide, p.26)

A recorrência da observação de que o ensino gramatical desenvolvido por elas não se dava em bases memorativas indicia uma forte necessidade das entrevistadas em recompor uma imagem positiva do trabalho realizado.

Uma outra crítica também apresentada pelas professoras, e que, de certa forma, já era esperada, é dirigida ao atual ensino de Língua Portuguesa, que passou pelo processo de reformulação. Segundo a professora, nele há espaço para o uso não-formal da língua em sala de aula, o que não condiz, no seu entender, com o que deva ser o ensino de Língua Portuguesa.

É precisamente o assunto *ensino da gramática* o que gera mais polêmica, o que mais incomoda as professoras e as coloca em posição ora de defesa (quando procuram resguardar a própria imagem), ora de ataque (quando criticam o ensino gramatical atual construído em novas bases). Certamente a situação de incômodo é decorrente das críticas a que o ensino tradicional de Língua Portuguesa passou a ser alvo, por parte da comunidade acadêmica de lingüistas, que centralizava no ensino da gramática o ponto negativo mais forte.

Inconformadas com essa imagem negativa, — que as atingia indiretamente, também—, procuraram revertê-la, deslindando-se de alguns incômodos: serem professoras que ensinavam gramática através da memorização e serem professoras que trabalhavam exclusivamente gramática.

Uma das professoras procurou marcar sua posição diferenciada, para se livrar do primeiro incômodo, dizendo que, de fato, havia colegas que apelavam para a memorização gramatical, mas, desse grupo, não fazia parte: “Eu tinha, por exemplo, colegas de Português, professores contratados na mesma escola, que não... tinham, não faziam essa espécie de trabalho, se apegavam mais à parte decorativa de regras...”. É interessante observar, nessa passagem, que o mesmo grupo que se apegava à memorização era também o grupo de professores contratados, menos prestigiados (“Mas não tinham assim aquela prática.”), bem diferente do grupo a que pertencia a entrevistada, os efetivos/concursados/catedráticos, que eram também mais experientes, e, portanto, já

conhecedores dos resultados negativos do ensino memorativo que desprezavam: “Resulta, não! Não dá resultado.”.

Para se liberarem da imagem de professora “gramatiqueira”, elas dizem de forma insistente, em muitas passagens, que trabalhavam a gramática *sempre a partir do texto*. Ao afirmarem reiteradamente sua posição, vão, ao mesmo tempo, se contrapondo à crítica dos lingüistas, tentando mostrar que o ensino praticado por elas não coincidia com a visão que a academia tinha a respeito do ensino tradicional (e gramatical). Para isso, enfatizaram que, na sua vida profissional, a gramática nunca era trabalhada sozinha, isolada, mas sempre conjugada a um texto a partir do qual questões gramaticais pudessem ser exploradas; procuraram igualmente mostrar que o estudo do texto sempre fazia apelo à gramática, para encontrar elementos de apoio para a interpretação. Dessa forma, segundo elas, o recado estava dado: ensinar gramática não se fazia apenas nos limites da gramática nem ensinar língua se reduzia a estudar gramática.

A posição dessas professoras relativa à forma de ensinar gramática encontra eco no que defende Soares (2002). Segundo ela, a partir dos anos 1950 começa a ocorrer uma transformação⁷⁵ no conteúdo da disciplina *português*, pois gramática e texto começam a constituir um conteúdo articulado. Esse novo rumo progressivo do ensino de português, entretanto, não significou, na verdade, que a gramática perdesse a sua primazia sobre o texto, fato que, segundo a autora, pode ser explicada pela força da tradição que vem dos tempos do sistema jesuítico e persistiu do século XVI até as primeiras décadas do século XX, e talvez, também, pelo espaço vazio que o abandono da retórica e poética deixou no ensino.

A partir do que diz essa autora, e que se confirma na fala das professoras, o ensino gramatical passou, no panorama do ensino tradicional, por uma etapa de articulação com o texto. Embora o resultado dessa articulação progressiva tenha sido ainda a primazia da gramática, esse período representa uma alteração na forma de se ensinar língua materna, que, até então, ocorria com a convivência autônoma de dois manuais, uma gramática e uma seleta de textos. Essa progressiva articulação vem compor uma fase pela qual passou o

⁷⁵Soares assim diz: “ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas lingüísticas para a aprendizagem da gramática. Assim, nos anos 1950 e 1960, ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece.” (Soares, 2002:167).

ensino tradicional de língua, fruto de uma transformação crescente das condições sociais, culturais e políticas e do acesso democratizado à escola, que passou a exigir modificações das funções e objetivos da instituição escolar e, por consequência, alterações nas disciplinas escolares. (id.ibid.). Tal articulação, segundo a autora, pode ser verificada nos livros didáticos publicados nos anos 1950 e 1960 em que gramática e texto passam a formar um só livro.

Para Soares, mesmo constituindo um só livro, a gramática e o texto ainda guardaram relativa autonomia no manual didático dos anos 1950. É o caso, por exemplo, do manual mais presente nas aulas dos anos 1950, o *Português no ginásio*, de Raul Moreira Lellis, em que a gramática ocupa uma metade do livro e os textos (conservando ainda o nome de “antologia”), a outra metade. Já nos anos 1960, a “fusão”/aproximação ocorre nos livros de forma mais acentuada através da organização de unidades: cada uma delas é constituída por texto para interpretação e por tópico gramatical. Um exemplo dessa organização é a própria coleção didática publicada pela autora nos anos 1960, *Português através de textos* (Soares, 2002:168).

Embora esse trabalho articulado gramática /texto seja entendido por Soares como uma alteração frente ao que se realizava antes dos anos 1950, ou seja, o trabalho da gramática como conteúdo autônomo, esse entendimento não é compartilhado pelos textos dos lingüistas. Ou melhor, quando se referem ao ensino tradicional, falam da articulação gramática e texto como uma pseudo-articulação, um disfarce de novo que representa mera continuação do antigo ensino voltado essencialmente para a gramática. Melhor dizendo, no discurso dos lingüistas, a aproximação gramática/texto, propalada pelas professoras, e também por Soares, em nada mudava a essência do ensino de língua: sempre gramatical.

O que se nota nesses dois discursos é uma relação tensa em que a leitura do discurso dos professores sobre o ensino de gramática é traduzido para a visão dos lingüistas não como os professores querem que ele seja lido. Há uma tradução do discurso alheio, não se colocando na posição do outro, mas sempre na própria posição, como forma de constituir e preservar sua identidade, e o produto traduzido é sempre um simulacro construído dele. É o que Maingueneau (2005) chama de interincompreensão discursiva: “cada discurso é delimitado por uma grade semântica que, em um mesmo movimento, funda o desentendimento recíproco.” (2005:103). Por mais que as professoras tentem insistir na

idéia de que o ensino gramatical da forma como realizavam era articulado e representava uma ação nova e um ganho, essa visão é traduzida no discurso dos lingüistas como uma continuidade de práticas que têm na gramática o centro do ensino de língua materna.

IV. *Práticas orais*

Uma outra prática desenvolvida em sala de aula era a *prática oral*, que compreendia comentário de texto, discussão oral de obra literária, opinião sobre um assunto em debate, dentre outras formas de manifestação oral.

Passo, a seguir, a apresentar informações obtidas sobre essa prática.

1. o papel de alunos e professores na prática oral

As práticas orais eram, na maioria das vezes, desenvolvidas pelos alunos, e, geralmente, desencadeadas por tarefas previamente agendadas pela professora, como a leitura de um texto literário, ou textos de outros gêneros, escritos ou orais. A tarefa da professora era a de coordenadora de uma exposição de idéias, de um debate, da emissão de opiniões. Não foi informado pelas professoras da atribuição de nota a essa prática, assim como na leitura oral.

2. a imagem guardada dessas atividades

Assim como na prática de leitura oral, as professoras falam da prática oral enfaticamente, demonstrando muita satisfação pelo que puderam realizar, como é o caso de discussões sobre temas da realidade brasileira daquela época, livros, peças teatrais, encenação etc.

3. algumas atividades orais

Passo a listar, a seguir, atividades orais realizadas, a partir da leitura de textos literários:

a. as “Horas Literárias” e a “Academia Brotinho de Letras”

Conforme já exposto, as “Horas Literárias” eram organizadas de modo a incumbir um grupo de alunos a ler uma determinada obra literária de um autor brasileiro, escolhida pela professora, elaborar questões sobre ela e discuti-las com toda a classe, visando à compreensão do texto. Nessa atividade, a equipe responsável também poderia trazer para a classe uma encenação sobre parte da obra lida por todos. Também a

“Academia Brotinho de Letras” era uma atividade que, além da leitura, incumbia cada aluno a ser dono de uma cadeira de um escritor brasileiro e defendê-lo oralmente frente à classe.

b. exposição de resumo de obra literária

Nessa atividade, o aluno deveria expor oralmente à frente da classe o resumo de uma obra literária lida e falar sobre o aproveitamento obtido com a leitura.

c. o decorar/declamar poemas

Na atividade de decorar poemas, lembrada por algumas professoras, os alunos deveriam memorizá-los e, posteriormente, apresentá-los à frente da sala de aula. Ao falar sobre essa atividade, uma das professoras conta como ela era (os poemas escolhidos, o objetivo da tarefa) e explica que a atividade se constituía em “falar o texto”, não em declamar.

“E outro... não é leitura, mas outro uso do texto se dava, de outra maneira, porque eu pedia aos meus alunos, eu os incumbia, não era bem ‘pedia’, para ser mais franca. Eu queria que eles decorassem alguns textos.

Que textos eram esses, Dona Quinita ?

Esses textos eram, por exemplo, um poema, um poema de Alberto de Oliveira, por exemplo, até agora eu me lembro, de Vigília, de Alberto de Oliveira, que é um poema curto; e, por vezes, era um soneto, soneto de Olavo Bilac... Outras vezes era uma... uma estrofe dOs Lusíadas, Inês de Castro, por exemplo.

Que deveria ser falada...

Que eles deviam falar, é, eles deviam falar, não nesse sentido vulgar de recitar ou de declamar, não é mesmo ?

Certo.

Simplesmente falar o texto, falar o texto com alma[...]. E acho que isso tinha uma função, uma função vizinha da música, porque o texto que decoravam eram poemas, poemas com corte clássico, poemas que tinham metro, que tinham rima. E isso, no meu modo de entender, lhes dava um senso, lhes podia ir dando um senso de estética, de musicalidade, de ritmo, de harmonia, enfim de... instrumentos que (eu acho que) nos fazem falta na vida.

Certo.

E é por isso que eu queria que eles decorassem. Não por outra razão.” (Profª Quinita, p.13)

Além dessas atividades orais, havia outras desenvolvidas que não tinham por base a leitura de textos literários. São exemplos as atividades a seguir:

a. comentário sobre uma frase

Uma das professoras fala de uma atividade diária que realizava no início das suas aulas. Escrevia uma frase no quadro-negro, solicitava aos alunos que pensassem sobre

ela, enquanto realizava suas tarefas iniciais, e, posteriormente, pedia-lhes que fizessem comentários orais sobre o escrito.

b. comentários sobre a realidade brasileira, livros lidos, peças de teatro ...

Uma das professoras conta, em várias passagens, que a sala de aula era um espaço de discussão, de comentários sobre o que estava ocorrendo no momento. Procura deixar claro que, como professora de Língua Portuguesa, devia obrigatoriamente estar atualizada, ter conhecimento dos acontecimentos que giravam à sua volta, para trazê-los à sala de aula, como subsídio para as discussões orais, comentários. Passo, a seguir, a registrar algumas passagens que indicam a existência de um ambiente, no ensino de língua, que se abria para o mundo externo à sala de aula, através da atividade oral, certamente por uma necessidade que aos poucos ia se impondo, decorrente de transformações que a sociedade brasileira e a escola começavam a viver:

“Então eu achava, por exemplo, que todo livro que saísse, todo, toda peça teatral que surgisse... eu era obrigada a assistir e a ler. Porque...e se o meu aluno me perguntasse ? Como é que eu ia dizer: *Não fui?*

Hum, hum. Entendo.

Por exemplo, *Esperando Godot*.

Hummm.

Quanta gente falou sobre aquilo! Foi, foi umas duas semanas antes dela morrer, a Cacilda Becker. Eu fui assistir. E indiquei pros alunos e a gente conversava, éramos muito abertos, falávamos sobre política, discutíamos...E eu ficava conversando além do sinal da saída. “ (Profa. Zilda, p. 6)

“Mas o Culto à Ciência era... Não havia como você dizer, senão os alunos desprezariam você. Se você não estivesse a par de tudo que estava acontecendo e tivesse um partido, e na hora que ele perguntasse, você soubesse responder,

Isso. Ficaria...

você não tinha mais oportunidade para dar aula.” (Profa. Zilda, p. 29)

As passagens “senão os alunos desprezariam você”, “Se você não estivesse a par de tudo que estava acontecendo..., você não tinha mais oportunidade para dar aula”, indiciam uma mudança que, desencadeada por fatores externos, começava a ocorrer, também, no interior da sala de aula. Tais passagens são sinais de que o ensino de Língua Portuguesa não mais se bastava da forma como existia: o mundo em transformação exigia posicionamentos, trazia confrontos de opinião, e era impossível estar em sala de aula alheio aos apelos dessas transformações. Já não bastava conhecer os clássicos, falar sobre eles,

repetir um ensino que se sustentava na tradição escolar. Era preciso mais, era necessário ensinar língua materna em novas bases, levando em conta as pressões das transformações de um novo tempo já em andamento... Era preciso estar preparado para um ensino de Língua Portuguesa em novas bases...

c. comentários sobre quadros de pintores célebres

Uma das professoras colocava seus alunos em grupo, para emitirem opiniões e observações orais a respeito de gravuras de obras de pintores famosos trazidos por eles na sala de aula, na intenção de expô-los a uma outra forma de linguagem artística que não fosse apenas a literária.

d. teatrinho em sala de aula

Uma atividade utilizada por uma das professoras era o *teatrinho em sala de aula*, uma atividade descontraída, que exigia improvisação, contribuindo para a desinibição e livre expressão verbal por parte dos alunos.

e. concurso de oratória

Era uma exposição oral — segundo a professora, uma oração—, em que o aluno previamente se preparava em casa para falar sobre um assunto de livre escolha em sala de aula, sem o apoio do texto escrito. A professora se recorda dessa experiência com muito entusiasmo:

“É. E... por volta dos anos 60. E havia então uma classe que era especialmente politizada. Em que havia uns líderes que eram uns meninos fantásticos. Então nós fizemos um concurso de oratória, com temas livres, e confesso a você que muito aprendi com eles.

É ?[risos da entrevistadora]

Porque eles falavam de assuntos que dizem respeito mesmo ao Brasil, à sociedade brasileira: a pobreza, as dificuldades, a falta de liberdade. Enfim eles eram bem ousados e eu permitia.

Certo, na sala de aula que eles se expusessem.

Eu permitia, porque achava que ia ser um crime, se eu impedisse aquela expansão maravilhosa desses alunos nessa época. Até acredito que muitos alunos que não se interessavam, que eram bem alienados, não é, que eles acabaram... muitos deles acabaram por compreender, sabe, com mais verdade, o que o Brasil era, por força e graça desses alunos.

Hum, hum. Cada um expunha...

Cada um expunha, cada dia era a vez de um fazer o seu discurso, enfim, a sua oração e eles não liam. Vinham com aquilo preparado. Eram meninos mesmo que estavam interessados pela política, no sentido mais nobre da palavra.

Certo. Hum, hum.

E aí eles se realizavam, não é ?” (Profa. Quinita, p. 8)

Embora cada professora, a seu modo, desenvolvesse um conjunto particular de atividades orais, pode-se perceber que compartilhavam a idéia de que a oralidade deveria

fazer parte do ensino de língua materna. Pelo que disseram nas entrevistas, havia um interesse pela participação oral do aluno na sala de aula, propondo atividades que o levassem a encenar, memorizar e apresentar poemas, desinibir-se, expor um assunto previamente escolhido, estabelecer uma interlocução em sala de aula, através da opinião pessoal, do comentário, do debate de assuntos variados, apoiados não só no texto literário como em outros gêneros escritos e orais.

Percebe-se, entretanto, que esse espaço para a prática oral era ainda modesto se comparado às outras práticas já consolidadas (por exemplo, a gramatical). A participação do aluno, embora entendida como necessária, era algo com que a professora tinha ainda que aprender a lidar, acostumada com um espaço todo seu, não dividido, no comando de práticas já estabelecidas e conteúdos previstos.

A prática da leitura oral do aluno exigia da professora uma postura diferente da prática oral. Isso porque na leitura oral, a professora exercia controle sobre o desempenho do aluno, corrigindo a leitura inadequada de uma pontuação, revendo pausas e inflexões de voz, estando sempre atenta a que ele chegasse à interpretação esperada: a da professora. Era uma prática que a professora conduzia e o aluno se orientava por essa condução.

Situação diferente se dava na prática oral em que não era possível um controle pleno sobre o rumo a ser tomado pelo aluno, por exemplo, num debate aberto, nos comentários pessoais feitos por eles, numa exposição oral a partir de um tema escolhido. Era um trabalho que, assegurando a palavra do aluno, jogava com resultados nem sempre esperados, trazendo uma certa instabilidade para a sala de aula.

Possivelmente as condições de produção da prática oral escolar sejam um fator a explicar a sua baixa frequência. Nela, a professora via sua função de comando se abrandar, e o aluno passava a ocupar um espaço (oral) costumeiramente não reservado a ele. Com uma reconfiguração de posições (professora e aluno) ainda pouco comum, era esperado que fosse uma prática esporádica. Como indício dessa reconfiguração é possível notar, no último trecho transcrito, o uso de certas palavras não previstas para um professor tradicional: “*Nós* fizemos um concurso de oratória, com temas livres, e confesso a você que muito *aprendi* com eles. [...] Eles eram bem ousados e *eu permitia*. *Eu permitia*, porque achava que ia ser um crime, se eu impedisse aquela expansão maravilhosa desses alunos

nessa época.”. Embora a tarefa fosse dirigida aos alunos, a professora utiliza o pronome “nós” anunciando seu envolvimento conjunto na ação; utiliza o verbo “aprendi”, uma ação esperada do aluno e não do professor; e “eu permitia” demonstrando condescendência mesmo ciente da ousadia dos alunos.

Trabalhar com a prática oral representava para a professora trabalhar contra uma imagem socialmente padronizada (mesmo no interior da própria escola) do que fossem as “reais” práticas de ensino de língua. Apesar dos riscos, ela propiciou momentos positivos relembrados com muito entusiasmo pelas professoras.

É preciso atentar para a questão de que talvez a prática oral não deva ser considerada como decorrente da ação exclusiva das professoras, mas também da pressão exercida pelos alunos por uma escola menos passiva, mais participativa e mais sintonizada com o clima de mudanças, de quebra de valores, de rompimento com o estabelecido que começava a se instalar em várias esferas da sociedade, principalmente nos anos 60 e 70.

* * *

Embora cada professora tenha desenvolvido de forma particular o ensino de Língua Portuguesa, as práticas dessas profissionais tinham o objetivo comum de levar o aluno a dominar a língua padrão culta. Para que isso acontecesse, elas trilharam o caminho da correção, da normatização, que tem no texto literário sua principal base. Entretanto, isso não significou que tivessem ficado imunes à interferência sempre presente de fatores externos e internos no ensino de língua materna. Tal interferência faz compreender a existência de um movimento lento mas constante de alterações, como é o caso, por exemplo, da ampliação do repertório de leituras na sala de aula, a mudança na forma de ensinar a gramática (de conteúdo autônomo para conteúdo articulado com o texto) e a valorização⁷⁶ de práticas orais (como comentários, discussão de problemas do cotidiano em sala de aula, dentre outras).

Apesar de essas práticas novas terem ocupado progressivamente espaço no trabalho dessas professoras, os textos dos lingüistas fazem muito pouca referência a elas, e quando a fazem, não as vêem como alterações. Ao lado dessas práticas, há que se

⁷⁶ Segundo Soares (2002), a linguagem oral tinha sido valorizada para o exercício da oratória na escola de outrora; posteriormente, essa linguagem deixou de ocupar espaço nas aulas de Português, vindo a retomar seu lugar quando os objetivos do ensino passam a ser pragmáticos e utilitários, nos anos 70, voltando-se a linguagem oral para a comunicação no cotidiano. (Soares, 2002:170).

considerar, também, o trabalho de uma das professoras que praticamente excluía as práticas gramaticais em suas aulas, caso típico de escape convivendo com as práticas previstas naquela época. Dessa forma, o quadro do ensino da língua vai se delineando de forma a mostrar não uma nitidez, uma plena regularidade, mas a convivência de práticas variadas, de formas de conceber o ensino de língua não exatamente idênticas.

O ensino recebido e o ensino praticado de Língua Portuguesa

Um outro tópico também abordado nas entrevistas e que passo a analisar se refere ao confronto entre o *ensino de Língua Portuguesa recebido*, como alunas, e o *ensino praticado* como professoras dessa disciplina. Embora estabeleçam pontos de contato e pontos de semelhança entre o que receberam e o que praticaram, procuraram mais enfatizar as diferenças. Por vezes, as professoras caracterizam o ensino recebido não pelo que ele foi, mas pelo que ele *não foi*, tomando por base o ensino realizado, cujas práticas muitas vezes não encontravam um correspondente no passado distante. Um trecho de uma das entrevistas pode ilustrar essa situação:

“Eu acho que havia... que houve diferenças.

Em quê, Dona Quinita ?

No meu tempo de ginásio, uma das coisas... As redações dos alunos não eram lidas em classe. Eu não me lembro disso nunca. Não havia aquelas horas que nós chamávamos de Horas Literárias, em que confiávamos o autor e a aula pros alunos. Eles é que tinham que expor, que apresentar da melhor forma como achassem... Aquilo não havia também. Não me lembro também de redação com tema livre, enquanto eu era aluna.” (Profª Quinita, p.29)

Ao recordar, não só informações sobre o ensino de língua materna são transmitidas, mas também uma série de pontos sobre a escola brasileira — o comportamento dos alunos, a autoridade dos professores, o medo em relação aos mestres — das primeiras décadas do século XX. Os pontos abordados não foram exatamente os mesmos, nem foram explorados com a mesma profundidade. O que se nota é um vaivém constante, uma imbricação entre o passado mais distante, na condição de alunas, e o mais recente, na condição de professoras.

Passo, a seguir, a apresentar essas informações:

1. sobre o professor de Língua Portuguesa

A imagem transmitida a respeito de seus professores de Língua Portuguesa do curso ginásial é muito positiva, chegando algumas delas a dizer que os tomaram como exemplo em suas carreiras:

“[...]como era o ensino de Língua Portuguesa nessa época, professora ?

Bom, eu acho que era muito [com ênfase] bom. Essa minha professora foi uma professora excepcional. Eu fui muito bem instruída em Português.[...]Então era professora muito organizada, metódica. Eu aprendi muito com ela. Aprendi a lecionar, vamos dizer, com ela.” (Profª Ilka)

“E... então, mas então eu tinha que fazer jus a... ao meu professor. Ele foi, sabe? O meu exemplo, o meu mestre. Não outra pessoa.” (Profª Zilda, p.3)

“Fui aluna do Professor Luís de Arruda Camargo, de Português. Quando o professor entrava na sala de aula, a gente até tremia [rindo][...] Autoridade, dentro da sala de aula, na época em que eu fiz o curso ginásial. Mas era um excelente professor. Eu devo a ele muita coisa que eu aprendi de Português, no curso ginásial.” (Profª Zenaide, p. 19)

2. sobre os conteúdos e atividades de sala de aula

O ensino recebido se concentrava em três pilares: ler, escrever e ensino da gramática, a partir dos quais eram desenvolvidas atividades de leitura (incluindo a leitura oral do aluno), atividades de escrita (a redação escolar) e atividades gramaticais e se constituíam no conteúdo válido e legítimo do ensino de Língua Portuguesa. Duas professoras mencionaram, também, o trabalho de interpretação de texto. Outras atividades não foram mencionadas pelas entrevistadas.

2.1 sobre a gramática

De maneira geral, o que mais sobressai é que o ensino recebido de Língua Portuguesa era fortemente amparado no ensino gramatical, fato esse que, segundo elas, não se podia negar. Embora outras atividades fossem também desenvolvidas, a gramática ocupava um espaço *considerável*. Algumas passagens se referem ao ensino gramatical recebido:

“Análise sintática era muito [com ênfase] mais importante do que foi quando eu era professora.

Certo.

É... o ... era a grama.... é verdade que o estudo era mais de gramática.”(Profª Zilda, p. 24)

“Mais ênfase, sim, na gramática e... porque isso foi até a quinta série, não havia colegial nessa época. Então nós éramos ainda novos, tínhamos pouca idade, quando acabávamos o curso

Ginásial.

O curso ginásial. Então havia ênfase, sim, na gramática, mas o professor também nos falava do autor...” (Profª Quinita, p.31)

“Não. Era um ensino mais assim de gramática, redação... a parte de gramática meio memorativa. Estudo de memória, né ?” (Profª Zenaide, p. 20)

2.2. sobre a leitura e a interpretação de textos

As professoras relatam que a leitura estava presente na sala de aula; duas delas se recordam de que as aulas eram baseadas em livros-texto, como *Flor do Lácio*, de Cleófano de Oliveira, *Leituras Fáceis*, de Benedito Sampaio e Francisco Ribeiro Sampaio e *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, livros contendo textos literários.

Sobre o que era realizado com os textos de leitura, uma das professoras conta sobre as etapas desse trabalho, que passava pela leitura oral do aluno, pela interpretação do texto, pelos comentários centrados na gramática, e por informações sobre o autor e escola a que ele pertencia.

Chamou a atenção o relato de duas professoras sobre a leitura realizada fora da sala de aula, melhor dizendo, na *biblioteca da escola*. Sobre isso, as professoras dão grande destaque à figura das bibliotecárias, que, segundo elas, foram, de fato, orientadoras de leitura. Há inclusive numa dessas entrevistas informações sobre o trabalho realizado pela bibliotecária do Instituto de Educação “Caetano de Campos”, de São Paulo, e também sobre a Biblioteca Infantil da mesma escola, onde realizou muitas leituras⁷⁷.

A respeito dessa biblioteca infantil, várias informações são confirmadas em Vidal(2004), a saber, a existência de um espaço acolhedor, com mobiliário apropriado ao corpo das crianças, a variedade de livros disponíveis, o trabalho diferenciado realizado pela bibliotecária, o preenchimento de uma ficha de apreciação da leitura após o término de cada leitura realizada. Além disso, Vidal acrescenta a publicação mensal de um jornalzinho, *Nosso esforço*, elaborado, revisto e distribuído por alunos-bibliotecários voluntários da 3ª a 5ª séries; a criação pela bibliotecária da “hora do conto”, incluída no horário da escola primária; a atuação de professores-bibliotecários e alunos-bibliotecários que assumiam a

⁷⁷ Diz a Profª Ilka sobre a experiência vivida na Biblioteca Infantil: “Eu lembro que eu li muito quando era criança na Biblioteca Infantil[com ênfase] da Caetano de Campos. Era uma biblioteca maravilhosa, dirigida por uma mulher maravilhosa chamada Iracema Silveira.[...] Era uma biblioteca especializada [...] então a biblioteca era numa sala enorme, com mesinhas, com cadeirinhas todas anatomicamente adaptadas à criança. Havia títulos de livros infantis universais. Eu lembro que eu li tudo que havia pra criança nessa biblioteca durante um ano. E havia aquilo que se chamava ficha de leitura, organizada pela bibliotecária. Você lia e depois [...] fazia a fichazinha de leitura pro aproveitamento da leitura: *Você conhece outros livros do mesmo autor? Resuma o que você leu. Você gostou? Critique.* Era uma ficha de leitura maravilhosa, era uma biblioteca maravilhosa, e uma bibliotecária fantástica.”. (Profª Ilka, p.24).

função de guarda e catalogação dos livros de forma especializada. Segundo a autora, a intensa atividade presente nas bibliotecas infantis de escolas primárias de São Paulo e Rio de Janeiro indicava uma grande preocupação de educadores, influenciados por idéias escolanovistas, nos anos 1920 e 1930, com a biblioteca escolar. Tais atividades, pondera a autora, só foram possíveis de ocorrer porque havia condições materiais disponíveis (móveis, livros, revistas etc) e principalmente uma nova relação pedagógica centrada *na leitura e no cuidado com os livros*, além de ter sido delegado à biblioteca um espaço próprio no interior da escola e um tempo determinado na grade curricular, que garantiam “a produção (e a permanência) de práticas de leitura escolarizada.” (Vidal, 2004:208).

2.3 Sobre a redação

A única atividade de escrita que ocorria quando alunas era a *redação escolar*, que se desenvolvia em sala de aula a partir de um tema determinado pelo professor, não existindo a possibilidade de o aluno trabalhar sobre um tema de sua livre escolha.

Somente duas professoras falam com mais detalhes sobre a vivência escolar com a redação. Uma delas considerou proveitoso o trabalho realizado por sua professora que a levava a fazer redação semanalmente e incentivava a escrita fazendo a leitura oral dos melhores trabalhos:

“Eu fui muito bem instruída em Português e depois muito incentivada em relação à parte de texto. Toda semana tinha um dia de... dedicado a escrever. [...] E ela incentivava muito a redação; quando a redação era boa, ela mandava os alunos lerem em voz alta para todos ouvirem. Isso era um grande estímulo para a escrita.

E esse tipo de atividade, a senhora procurou também fazer em sala de aula com seus alunos ?
Também. Aprendi com ela, não é ?”(Profª Ilka, p.20)

Uma outra professora conta que superou suas dificuldades de redação seguindo a orientação de seu professor :

“...emprestou-me livros da Literatura Portuguesa como “Ouro sobre Azul”, “A Morgadinha dos Canaviais”, “ As pupilas do Senhor Reitor”, “Eurico, o presbítero” e mandou que eu os lesse um a um, em voz alta, algumas páginas só por dia. [...] Usei esse método com muitos alunos meus e o resultado também foi muito bom.” (Profª Zilda, p.1)

É possível observar, nessas passagens, que as ações dos seus professores, avaliadas como positivas, foram um exemplo que repercutiu na sua própria atuação profissional no trabalho com a redação.

Revendo esse conjunto de informações relativas ao *ensino recebido e praticado*, faço algumas observações.

Embora admirassem seus professores — tendo-os, em alguns casos, como modelos para sua profissão, todas as professoras, em várias passagens, se empenham em fazer a entrevistadora crer que apenas *parcialmente* o ensino praticado se constituía numa continuidade do recebido, ou seja, ele *não* poderia ser compreendido como uma simples repetição. Uma das professoras fala dessa descontinuidade, mostrando que o novo era fruto de uma ação pessoal:

“Eu comecei a trabalhar com os meus textos e tá, então daí eu fui lendo os autores e aí me deu vontade de passar pros alunos a experiência literária que eu adquiri por mim mesma, não ? Não porque eu recebi na escola.” (Profª Ilka, p. 21)

Uma outra professora procura também mostrar que era impossível seu trabalho repetir ou se restringir ao ensino recebido; havia uma descontinuidade gerada pelos novos tempos, pelas circunstâncias históricas que inevitavelmente, segundo ela, acabaram deixando marcas no ensino de Língua Portuguesa praticado. Suas palavras vêm no sentido de demonstrar que a base do ensino era *ainda* ligada ao ensino recebido; entretanto, o ensino praticado se lançava a novas iniciativas, mesmo pequenas, num movimento lento, mas contínuo, pois a escola, segundo ela, não poderia existir à parte das mudanças que estavam acontecendo fora de seus muros. A seguir, as palavras dessa professora apontam a necessidade de sintonizar seu trabalho a um novo momento:

“Nós estávamos, havia grande mudança, nós tínhamos saído de uma guerra... O mundo estava mudando. Todos... os pontos básicos do seu modo de ser, de agir, de pensar estavam caindo, mudando, se renovando e nós éramos seres, como professores de Português, que tínhamos que ler tudo, saber de tudo. Nós estávamos acompanhando isso. Não vou dizer que eu inventei nada, mas nós simplesmente éramos abertos pra isso.” (Profª Zilda, p.25)

“Então a gente sempre procurou

As suas aulas [falam ao mesmo tempo]

trazer essa renovação. [...] Elas eram tradicionais, mas com uma lufada [com ênfase] nova.

Com uma lufada.

Nós estávamos dentro

Buscando

de um mundo que se estava renovando. E numa época em que era perigoso até escrever. Mas já escreviam como o *Brasil Urgente*.⁷⁸ (Profª Zilda, p.28)

É interessante observar como essa professora fala de seu próprio trabalho, se auto-analisa e se coloca inserida num mundo em transformação. Frases como “Não vou dizer que eu inventei nada, mas nós simplesmente éramos abertos pra isso.”, “Elas eram tradicionais, mas com uma lufada [com ênfase] nova.” mostram o movimento, sempre presente, no interior do seu trabalho com o ensino de língua, movimento que não se reveste do novo por inteiro, pois guarda, continuamente, um *diálogo* com o passado. Também é interessante notar o uso reiterado do pronome-sujeito “nós” e da expressão “a gente”, para se referir a um trabalho possivelmente conjunto, uma busca de renovação que não se limitava a ela na sua escola: “nós simplesmente éramos abertos pra isso”, “a gente sempre procurou trazer essa renovação.”.

A presença do novo e do tradicional no ensino de Língua Portuguesa

Na tentativa de recolher mais informações sobre o ensino tradicional de língua materna, mais questões foram dirigidas às entrevistadas, com o intuito de saber se houve ou se conheceram algum movimento de renovação no ensino durante o período em que trabalharam, se havia uma oposição entre ensino novo e tradicional de língua materna, dentre outras questões. O tópico em questão muito se relaciona com o anterior, *o ensino recebido e o ensino praticado*.

Passo, a seguir, a apresentar alguns trechos para, em seguida, tecer alguns comentários sobre eles.

“Havia algum movimento de renovação nessa época, Dona Quinita, em relação ao ensinar a Língua Portuguesa?

Não acho que houvesse.

Não?

Não.

A senhora percebia uma... uma continuidade entre o trabalho executado pelos seus professores e o seu trabalho como professora, ou já havia uma modificação nas suas aulas ?

Acho que sim, pensando melhor. Eu acho que o que havia era mais participação dos alunos [com ênfase]. Aqui está um ponto em que as coisas se distanciam. [...] nós cobrávamos muito mais participação dos alunos nessas aulas, nas nossas aulas, eu acho, do que no meu tempo de aluna.

⁷⁸ A professora faz referência ao jornalzinho publicado por seus alunos que eram ligados ao movimento estudantil durante o período da ditadura militar e que, segundo ela, circulava no interior da própria escola.

Porque aí nós éramos passivos mesmo.[...] Nós apenas éramos... olhe, Graziela, nem muita chamada, nem muita chamada oral, a não ser aquela na nossa própria carteira, lendo um texto e tal. No mais, nenhuma outra participação, não havia.”(Profª Quinita, p. 32)

Ao refletir sobre seu passado, inicialmente não lhe ocorre a idéia de ter havido uma modificação no curso de seu trabalho (talvez a formulação da questão tenha levado a isso); em seguida, ela se dá conta de uma descontinuidade ocorrida sobre a qual passa a falar. Relembra que a *participação dos alunos* era um ponto a demonstrar a instalação do novo em suas aulas (“nós cobrávamos muito mais participação dos alunos”); esse novo se dava pela prática de leitura, escrita e, principalmente, pela oralidade, através de atividades/ “caminhos” inventados que jamais teriam espaço para acontecer quando era estudante: “Porque aí nós éramos passivos mesmo”. O tradicional é traduzido por ela pela passividade, pela não-participação dos educandos, pelo silêncio do aluno.

Outras duas professoras também identificam o novo pela mudança de comportamento que se estabelece no interior das aulas de língua, um *relacionamento mais aberto* entre professor e aluno, e pela ocorrência de muitas *práticas diferenciadas*, que não eram realizadas na época de estudante.

O novo, que se apresentava nas ações cotidianas de ensino, não se colocava como uma imposição, pela interferência institucional, mas como uma prática pessoal ou de grupo de professores no interior de uma mesma escola. O novo se colocava através da maior participação do aluno em sala de aula; da introdução de outros gêneros para leitura, além dos literários; de comentários e discussões orais sobre a realidade vivida no cenário brasileiro; da discussão de peças de teatro, livros; da leitura oral de muitos poemas, do jornalzinho de classe, o jornalzinho da escola, a leitura das melhores redações, temas de redação de livre escolha do aluno, a exposição de trabalhos sobre escritores brasileiros, os comentários sobre quadros de pintores famosos, as Horas Literárias, os jograis, a Academia Brotinho de Letras, o caderno de poemas escolhidos pelos alunos, e outras atividades mencionadas pelas professoras...

É possível perceber que a instalação progressiva de novas atividades respondia, de certa forma, a um abrandamento das funções de professor e aluno, antes mais rígidas, não intercambiáveis (a função do professor é ensinar, a do aluno é aprender), existentes no espaço escolar vivido pelas entrevistadas quando eram alunas. Tal situação foi

aos poucos permitindo um trânsito menos tenso, mais livre, um contato mais próximo entre as partes, o que provavelmente possibilitou que determinadas práticas ou atividades de ensino, antes pouco permitidas ou sequer pensadas, aflorassem no interior do ensino de língua.

“O mundo estava mudando!” e era preciso que o ensino se adequasse às novas necessidades externas, aos novos tempos. Embora as professoras reconhecessem que já não repetiam as mesmas práticas de seus professores, que conviviam com novas experiências de ensino, estavam ainda irremediavelmente ligadas aos seus mestres pelo “cordão tradicional” (“[as aulas] Elas eram tradicionais com uma lufada [com ênfase] nova.”). Davam seus passos em direção a um ensino que elas mesmas não tinham vivido, mas que era inevitável trilhar.

A avaliação feita pelas professoras do era novo e do era tradicional parte do momento presente, da situação de entrevista em que se encontraram, não correspondendo a um entendimento que tinham quando atuavam como professoras há décadas atrás. A denominação “novo”, “tradicional” era uma oposição que não se colocava no período em que trabalharam. Essa situação fica bem caracterizada no que diz uma das professoras, que mesmo tendo vivido uma experiência de ensino em Campinas, no curso ginásial, com as chamadas *classes experimentais*, nos anos 60, não avalia ter sido aquela situação de ensino algo verdadeiramente novo. Ela assim se posiciona:

“... havia uma distinção entre um ensino tradicional e um ensino renovado ? Havia nessa época ?

Não. Não me lembro de nenhuma distinção.

Não ?

Nem se falavam nas duas palavras

Não ?

porque era ensino, acabou.

[...]Mesmo nesse período do ensino experimental ? Não havia ?

Não, nada, nada. A palavra foi experimental porque montou uma experiência. Gorou e acabou.

Certo. Ela tentava se contrapor a um ensino anterior ?

É, a maneira, a um método, era mais um método do que uma coisa de base.”(Profª Ilka, p. 21)

As entrevistas permitem perceber um processo de ensino em três movimentos: o primeiro, reconhecido pelas professoras como o ensino recebido de seus mestres, o “tradicional”, num passado já bem distante; o segundo, o ensino realizado por elas, que, embora ainda ligado ao primeiro movimento, já não se igualava exatamente a ele, na busca de alternativas para as novas condições existentes na sociedade brasileira e na

própria escola; e um terceiro, o das gerações seguintes, com o qual tomaram contato apenas inicial, mas o suficiente para saber que se tratava de um ensino baseado em conhecimento nada familiar em relação ao que tinham acumulado em todos os anos de suas carreiras: o conhecimento lingüístico, de base científica.

Esse conhecimento novo, radical chega às professoras pela via institucional, através de reuniões e cursos de formação de professores, já na metade dos anos 70. Esse novo não lhes pertencia.

A documentação oficial voltada ao ensino de Língua Portuguesa

Poucas informações referentes ao tópico *documentação oficial voltada ao ensino de Língua Portuguesa* foram obtidas. Disseram as professoras que o documento oficial sobre o ensino de Língua Portuguesa existente nas escolas era o programa estabelecido para cada série do curso ginásial, proveniente da Secretaria de Estado da Educação. Excetuando esse documento, não tiveram contato com outro texto oficial de orientação ao ensino de Língua Portuguesa⁷⁹.

O que chama a atenção na leitura das entrevistas em relação a esse tópico é o fato de as professoras dizerem que, apesar de haver um programa que devia ser cumprido, o trabalho que realizavam não era atrelado, condicionado àquilo que o programa estipulava; em vez disso, realizavam um trabalho, de certa forma, mais personalizado, mais autônomo: As palavras de uma das professoras vão no sentido de apontar essa situação:

“Olha, eu acho que pra mim era personalizado porque eu procurava escapar da gramática pra puxar pro lado da literatura. [...] Quer dizer, eu realmente puxei pro lado da literatura, sempre.

Certo.

Sempre.(Profª Ilka, p.16)

Duas outras entrevistadas reforçam a idéia de um trabalho mais pautado na experiência pessoal do que no cumprimento de um programa oficial. Ambas as professoras passaram pela experiência, nos anos 60, na escola em que trabalharam, da chamada “autonomia pedagógica”, que permitia aos professores de uma escola estadual em

⁷⁹ Durante as entrevistas foi-lhes perguntado se mantiveram contato com revistas especializadas sobre o ensino de língua materna na época em que trabalharam. Todas foram unânimes em dizer que desconheciam tal material de orientação aos professores de Língua Portuguesa.

Campinas realizarem ações próprias, desvinculadas da Secretaria da Educação do Estado. Permitia, por exemplo, que os professores efetivos, os chamados catedráticos, se reunissem para adequar os programas oficiais existentes ao ensino que pretendiam desenvolver. O programa resultante, um programa novo, único passava a nortear o trabalho dos demais professores de Português da escola. Mesmo assim, disseram as professoras que cada um o desenvolvia de forma bastante pessoal.

Se as entrevistas não possibilitaram obter muitas informações sobre o tópico em questão, elas, por outro lado, tocam num ponto de extrema relevância, a autonomia de que as professoras gozavam no seu trabalho, independente de a escola a que estavam vinculadas gozarem de autonomia frente à Secretaria da Educação.

É possível perceber que o programa oficial existente na escola era antes uma base do que um guia a ser seguido minuciosamente; tinha pouco caráter de condutor, pois, na verdade, condutoras eram as professoras na sua condição de catedráticas, de profissionais que gozavam de prestígio social e de autonomia no interior das escolas públicas. Sendo assim, é muito possível que cada professora realmente tomasse para si o direito de ministrar suas aulas e estabelecesse *o que e como* deveria ser desenvolvido o *seu* trabalho com o ensino de Língua Portuguesa, dando ao seu ofício um caráter mais pessoal, amparado na sua posição: “E ali cada um de nós preenchia com a sua inspiração, o seu estilo.” (Profª Quinita, p.27).

O livro didático utilizado

As informações que obtive referentes ao tópico *livro didático utilizado* são também bem poucas e se restringem basicamente ao nome dos manuais ou ao nome de seus autores. A passagem, a seguir, é dirigida a esse tópico:

“Eu acho que a preferência era pelo Cegalla na época em que eu lectionei. Conheceu os livros ?

Conheci.

É. Eu gostava dele. Eram livros bons, tanto a gramática como os livros para o curso ginasial. (Profª Zenaide, p.17)

Uma outra professora se lembrou de ter usado o livro Flor do Lácio, e a gramática do Rocha Lima. É o que ela diz no trecho, a seguir:

“Olha, eu lembro que há um livro didático muito antigo[com ênfase]. Eu não me lembro se é daquela época, chamava Flor do Lácio. Flor do Lácio.

Lembro dele.

É ? Não é ? e que falava de descrição, pequenos textos falando o que era descrição, o que era narração

Narração.

E tatatá tatatá. Eu me lembro de ter usado esse livro [...].”(Profª Ilka, p.18)

“Fora da gramática do Rocha Lima, eu não me lembro de outra que a gente usasse. E as outras são mais recentes: Cegalla, tudo isso é muito mais recente.” (Profª Ilka, p. 16)

Explorando o tópico *livro didático*, é preciso retomar as objeções feitas por uma professora sobre a publicação dos “tais livrinhos” que começaram a chegar, e que, segundo ela, dissecavam o texto de leitura, com perguntas estereotipadas, sem permitir que o aluno interpretasse: “e elas dissecam o texto, elas não querem que o aluno penetre com a alma dele aberta pra recolher o que está lá dentro.”. (Profª Zilda).

É possível relacionar o que diz essa professora com o que comenta Soares (2001) a respeito dos novos livros didáticos que passaram a surgir a partir dos anos 70. Segundo a autora, tais livros, como o de Reinaldo Mathias Ferreira, que ela analisa, são formulados de tal forma que praticamente independem do professor; neles a unidade didática é conduzida de forma a fazer o aluno estudar por si, lendo, completando e resolvendo exercícios, e solicitando ajuda do professor somente quando necessário. (id., *ibid.*, p.71). Diferentemente dos antigos manuais, como a *Antologia Nacional*, que não propunham uma metodologia para seu uso, cabendo ao professor livremente planejar suas aulas a partir de textos, os livros didáticos dos anos 70, propõem explicitamente orientações para a ação do professor e a didatização da leitura e do ensino de Português.

Enquanto um manual como a *Antologia Nacional* concebia o professor como um bom leitor, bom conhecedor da língua e da literatura, capaz de criar e realizar práticas de leitura e formar alunos leitores a partir de textos, sem orientações dos autores do manual didático, os livros didáticos dos anos 70 concebiam o professor não propriamente como um mau leitor ou incapaz de desenvolver uma metodologia de trabalho por si mesmo, mas um professor “reconhecido como sem formação e sem tempo suficientes para a preparação de suas aulas.” (id., *ibid.*, p.73).

Certamente acostumada a se orientar por suas próprias ações na condução da leitura de textos, é compreensível o descrédito manifestado pela professora em relação à

didatização minuciosa da leitura (“É dissecar. É...anatomia!”) levada a cabo pelo livro didático dos anos 70 no processo cada vez mais explícito de se fazer substituir e independender da figura do professor.

Quanto à utilização do livro didático, foi possível perceber que havia a preferência de trabalhar com dois apoios didáticos impressos: um livro didático e um outro manual, uma gramática. Nesse perfil aprovado, os apoios didáticos preferidos eram: o livro-texto de Domingos Paschoal Cegalla, e a gramática do mesmo autor, a *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. Essa preferência faz perceber que as professoras traziam ainda em sua prática o hábito bastante corrente no ensino de língua portuguesa, até os anos 1950, de trabalhar com dois manuais; entretanto, diferentemente dos manuais didáticos que anteriormente eram independentes e distintos, o livro-texto de Cegalla continha, num só livro, textos associados a um conjunto de exercícios de interpretação, vocabulário e gramática. Além disso, a escolha de uma gramática à parte indicia a importância desse assunto no interior das práticas de ensino.

O curso de graduação em Letras realizado pelas professoras

Mais um tópico abordado nas entrevistas é o *curso de graduação em Letras*. Ele foi incluído com o intuito de recolher informações que permitissem conhecer possíveis interferências, influências, orientações recebidas nesse curso sobre o ensinar a Língua Portuguesa.

Infelizmente, poucas informações foram trazidas pelas professoras. Das quatro entrevistadas, três cursaram Letras Clássicas, na PUC, de Campinas, e uma cursou Letras Neolatinas, na USP, em São Paulo.

Todas disseram ter cursado a disciplina Didática, e apenas uma se lembrou de também ter cursado Didática Especial do Português, disciplinas do curso de Letras destinadas, na época, a orientar os acadêmicos para o ensino, no caso, de Língua Portuguesa.

As professoras que cursaram Letras Clássicas reconheceram ter recebido influência, de forma geral, de algumas disciplinas, de alguns professores no curso de

graduação; a lembrança mais forte vem de um de seus professores de Língua Portuguesa cujo trabalho lhes serviu como referência no ensino de língua materna. No trecho, a seguir, uma das entrevistadas fala da atuação desse professor que influenciou a sua forma de ensinar língua materna:

“Por qualquer área em que entrasse, nos expunha a matéria com uma clareza, tornava aquilo... nos dava exemplos que vinham da sua cultura, porque tinha uma cultura muito ampla em Literatura Portuguesa e Literatura Brasileira, desde os trovadores, desde a era medieval, desde a fundação da própria, vamos dizer, da própria nacionalidade portuguesa, porque os primeiros textos naquele português mais antigo, não é? os primeiros textos também ele nos apresentava e depois passava pelo português arcaico, através dos cantares trovadorescos. Então nós entrávamos pelo conhecimento do português arcaico através da literatura. E foi talvez esse exemplo dele que me tenha feito ver que a literatura é o melhor caminho pra que a gente entre para... para o ensino da língua. Não pode ser de outra maneira.” (Profª Quinita, p. 38)

A professora que cursou Letras Neolatinas na USP avalia negativamente o curso realizado. Por isso, acredita não ter incorporado informações das diferentes disciplinas, inclusive na de Didática, na sua vida profissional. Em contraposição, recorda-se com muito orgulho dos conhecimentos adquiridos no curso ginásial, principalmente de sua professora de Português.

Solicitadas a dizer se o curso superior lhes propiciou conhecer algum manual sobre como ensinar a língua portuguesa, todas disseram não ter tido contato com tal material.

De modo geral, as entrevistas fazem notar que o curso de Letras realizado pelas entrevistadas propiciou-lhes mais conhecimentos específicos sobre língua e literatura do que conhecimentos sobre o ensinar a língua materna. Em vários momentos, as professoras comentam ter suprido essa lacuna com a lembrança da atuação de um professor do curso ginásial ou superior cujas práticas, avaliadas muito positivamente, tornaram-se modelares para elas. Esse fato põe em questão a própria faculdade de filosofia que realizaram, como instância de formação docente.

* * *

No término deste capítulo, vão mais algumas palavras.

Creio que o trabalho realizado pelas professoras, evocado pela memória oral, é marcado, sem dúvida, por uma visão tradicional do ensino de língua materna, situação

essa que não poderia ser diferente, estando elas vivendo num período em que os conhecimentos sobre a (o ensino da) linguagem estavam ainda circunscritos à escrita padrão, à gramática normativa, aos textos literários.

A leitura das informações trazidas pelo grupo dessas professoras — mesmo permeadas por imagens construídas a partir das suas próprias práticas e das práticas de seus professores — autoriza a dizer que o ensino tradicional de língua materna praticado, principalmente nos anos 60 e 70, apresenta modificações em relação a décadas anteriores, conforme foi possível apontar ao longo do capítulo, se se olhar o passado não apenas pela tendência majoritária, por seus pontos comuns, suas regularidades, suas repetições, mas pelos seus desvios, suas ações localizadas, suas práticas personalizadas.

O ensino praticado por essas professoras ainda servia ao paradigma tradicional, dando-lhe continuidade, mas, por outro lado, começava a escapar de seus limites estabelecidos até então.

Acredito que as informações trazidas pelas entrevistadas são peças que não podem ser deixadas de fora na montagem do panorama do ensino tradicional: elas sinalizam que o painel sobre esse ensino não pode ser compreendido como de todo revelado pela Lingüística. O passado desse ensino construído por essa ciência tem ainda espaços em branco.

Capítulo 4

A imagem construída pelas professoras – Parte II

“Rever soluções propostas e implementadas no passado não significa tomar o ontem como modelo a ser imitado no hoje, nem compreender a história da educação no reduzido escopo do ‘pragmatismo presentista’ (Warde 1990) que restringe a análise do passado às necessidades de atuação no presente. Entender o ontem na sua especificidade e singularidade possibilita alargar o diálogo com o hoje e intensificar a compreensão das questões postas pela atualidade.” (Vidal, 2004:188).

Este capítulo se volta à análise das entrevistas das professoras mais jovens, considerando os tópicos já anunciados e tendo por objetivo, como no capítulo anterior, melhor conhecer a imagem do ensino tradicional de Língua Portuguesa.

As informações trazidas, aqui, são voltadas, principalmente, à fase primeira da carreira dessas professoras, — iniciada por volta da metade dos anos 60, estendendo-se aos anos 70 —, pois é esse o período que mais atende aos objetivos da presente pesquisa.

As professoras mais jovens procuram salientar, por vezes, que muitas práticas desenvolvidas no início de carreira não mais condiziam com o que passaram a realizar anos depois, numa fase profissional mais amadurecida.

Com o mesmo entendimento, já exposto, de que cada professora revela a sua interpretação do passado, a partir do momento presente, passo a analisar as entrevistas das professoras Ana Maria, Ana Helena e Maria José.

Nos anos 60, as professoras Ana Maria e Ana Helena iniciaram seu trabalho na região de Campinas, e a professora Maria José, em Barretos, no *Ginásio Vocacional*, todas inseridas na rede pública estadual de ensino. Nos anos 70, as três já tinham se fixado na cidade de Campinas.

Os objetos e os objetivos do ensino de Língua Portuguesa

O ensino de Língua Portuguesa, segundo informações das entrevistadas, tinha como objetos: a leitura, a escrita, a gramática e a oralidade. Desse conjunto, a leitura, a escrita e a gramática foram os mais destacados, o que leva a compreendê-los como objetos centrais, prioritários; já a oralidade aparece como objeto periférico. Apresento algumas passagens em que as professoras fazem referência aos conteúdos trabalhados em suas aulas:

“Olha, ler e escrever. A atividade oral como a gente encara, hoje, mais sistematizada, não. Esse tipo de atividade — seminários, debates — realmente não existia.” (Profª Ana Maria, p.5)

“Eu separava aula de gramática propriamente dita. Havia dias certos na semana para a leitura, para a gramática e a redação.” (Profª Ana Helena, p.16)

“[No Vocacional] Você participava do social, mas você tinha que dar aula de Português também. Você tinha que escolher textos que batessem com o grande tema, mas que eram do conteúdo de Português, porque o aluno não podia ficar sem essa formação. Formação gramatical, sintática, literária, estilística... Tudo isso daí. Então a gente dava aula assim, de gramática, mas dentro daquele texto. ” (Profª Maria José, p.8)

Os conteúdos trabalhados estavam voltados ao atendimento de *objetivos* estabelecidos para o ensino de Língua Portuguesa, que eram os mesmos perseguidos pelas três professoras: *ler e entender o texto, escrever corretamente e ter conhecimentos gramaticais*. Algumas passagens revelam que eram esses os objetivos que procuravam alcançar:

“Ler e entender. Eu perseguia a escrita. Escrever bem... Mas eu sempre fui, sabe? interessada em leitura, assim, do ler e entender [com ênfase], [...] de fazer a leitura... muito presente na vida [com ênfase]. Não fazer uma coisa de livro fechado, que guarda na gaveta. Mas alguma coisa que, sabe, de fazer... tipo fazer a cabeça ?

Sei.

De alimento? De bússola? [...] Sempre quis que meu aluno lesse e entendesse. [...] Não era nem gostar. Ler e entender.” (Profª Ana Maria, p. 43)

“Eu ainda achava que o fundamental era realmente ele saber escrever e saber ler. Ler e entender o texto. Entender bem o texto e escrever corretamente. Era isso que eu... que eu perseguia.

Seriam basicamente os seus objetivos ?

Pouca decoração, mas seriam.

Seriam os seus objetivos.

Pouca decoração e tudo muito voltado pro prático.” (Profª Ana Helena, p.40)

“Era desenvolver a leitura, ensinar a escrever. Leitura e... no sentido do homem, inclusive incluindo a leitura do mundo. Essa postura do Paulo Freire. Que adianta saber ler textos se não sabe ler o mundo? Preparar isso, o aluno pra essa cidadania. Era leitura e redação, isso(?) leitura e redação, leitura e redação. [...] Je nesse caminho pro formalismo, porque o aluno... acho que está na escola pra aprender a língua formal também. Principalmente.” (Profª Maria José, p. 46)

As passagens transcritas demonstram que as professoras tinham por objetivo fazer o aluno *ler e entender*, entender bem o texto, chegando algumas delas a frisar a importância de estender a leitura à vida (“fazer a leitura... muito presente na vida”, “Sempre quis que meu aluno lesse e entendesse.[...] Não era nem gostar. Ler e entender”), ao mundo em que se vive (“Que adianta saber ler textos se não sabe ler o mundo?”); e tão importante quanto *ler e entender* era o *escrever*, escrever bem, que passava pela correção gramatical, pela preocupação em modelar a escrita do aluno à forma padrão, ao uso formal (“porque o aluno... acho que está na escola pra aprender a língua formal também. Principalmente.”).

A ênfase dada ao ler e entender um texto, comparada à “praga da leitura não-compreensiva”, evidencia um descompasso entre o que diz Faraco (1984) e o que as professoras dizem fazer. Para o autor, as atividades de leitura compreensiva e crítica ocupavam na escola uma posição secundária, “quando não esquecidas de todo”, sendo prioridade a mecânica da leitura, que gera a incapacidade de universitários e cidadãos comuns de entender e analisar um texto criticamente. Segundo o que dizem as entrevistadas, não era essa a posição que a leitura ocupava em suas aulas: a preocupação com o ler e entender era um claro objetivo perseguido pelas três professoras.

Do conjunto das entrevistadas, a Prof^a Ana Maria traz informações sobre o objetivo do ensino de gramática, que, segundo ela, estava diretamente relacionado ao escrever bem:

“A gramática era o degrau assim, não é, a ser galgado [com ênfase], Grazi, pra escrever bem.[...]Mas é engraçado que saber Português, saber gramática era saber Português. Era assim o... era o primeiro da lista dos conteúdos. Depois vinha a leitura, por último uma sombrinha assim... de produção, sem passar pela autoria, pela...” (Prof^a Ana Maria, p. 21)

A estreita associação entre ter conhecimento gramatical e escrever bem era um pensamento comum entre os professores, conforme faz entender a Prof^a Ana Maria. A aquisição de conhecimentos gramaticais como a pontuação, ortografia, conjugação verbal, dentre outros tópicos, era “o degrau a ser galgado pra escrever bem”, entendimento que foi posteriormente muito combatido pelos lingüistas em seus textos e nos documentos oficiais como os Guias⁸⁰ e, mais detalhadamente, a Proposta Curricular.

⁸⁰ Sobre a idéia de que a aquisição de conhecimentos gramaticais não garante o desempenho escrito padrão dos alunos, os *Guias curriculares* assim se colocam: “Faz-se tanta análise, principalmente sintática, realizam-se tantos estudos teóricos, ensina-se uma terminologia tão extensa, que muitos se convencem de estarem,

A observação feita pela Profª Ana Maria de que a gramática era a primeira na lista de conteúdos, de que saber gramática representava saber português, vem confirmar os resultados da pesquisa de Batista (1997), que chega à conclusão de que a gramática é o conteúdo por excelência do ensino de português, ficando aos demais componentes a função de resíduo, conforme apontado anteriormente.

Também a Profª Ana Helena faz referência ao objetivo do ensino da gramática, expondo dúvidas que sempre a inquietaram sobre a relação gramática/ escrever bem e acrescentando que se os conhecimentos gramaticais não servissem para o aluno escrever bem, não havia sentido no ensino gramatical.

“Me pergunte se ensinar gramática ajudava a alguém a escrever bem. Nunca ajudou.[...] Como é que acontecia de os meus aluninhos japoneses de Salto, vinham com os pés cheios de pó... porque vinham a pé do sítio onde trabalhavam, tiravam dez em gramática e não eram capazes de fazer um texto, uma redação. Então havia realmente um fosso e não me pergunte por quê. Eu nunca soube transpor isso...” (Profª Ana Helena, p.39)

Na fala das professoras o que se verifica é que, acreditando ou não, no início de suas carreiras, na relação ensinar gramática/escrever bem, o objetivo de levar os alunos a terem conhecimentos gramaticais era perseguido e concretizado nas práticas de sala de aula.

Chama a atenção o que disse uma das professoras ainda sobre os objetivos perseguidos:

“Pouca decoração, mas seriam.

Seriam os seus objetivos.

Pouca decoração e tudo muito voltado pro prático. [troca de lado da fita 2] Em hipótese alguma eu perguntava definições... Sabe? Perguntas e respostas. Tudo eu sempre fiz aplicado.” (Profª Ana Helena, p.40)

As palavras da professora procuram deixar claro que seus objetivos se afastavam de um trabalho voltado à memorização, à descontextualização, características comumente apontadas no ensino tradicional de Língua Portuguesa. Ou seja, para impedir que seu trabalho fosse identificado como tendo sido tradicional, vai sinalizando que seu ensino já transcorria em outros moldes: a memorização em pequena escala (“Pouca memorização.”) e o ensino que escapava da teorização inútil (“Tudo eu sempre fiz aplicado.”).

assim, ensinando língua. Não constatarem ainda — o que é uma pena — que o aluno, às vezes, sabe fazer uma análise, mas não aprendeu a elaborar uma frase aceitável.” (Guias Curriculares, p. 18).

Práticas de ensino de Língua Portuguesa

Antes de iniciar a análise das práticas de ensino de Língua Portuguesa, é necessário fazer uma observação.

O fato de a Prof^a Maria José ter passado pela experiência do chamado *Ginásio Vocacional*, nas cidades de Barretos e Americana, de 1967 a 1970, experiência de renovação do ensino do antigo curso ginásial da rede pública estadual paulista, leva-a a narrar situações e relembrar posturas defendidas nessa realidade escolar, daquela época. Tal experiência lhe deixou marcas profundas de tal forma que, mesmo vindo a trabalhar em outras escolas não mais ligadas a esse projeto de renovação, a proposta do Vocacional a acompanhou. Por isso, muitas vezes, narra experiências distintas das vividas pelas outras duas professoras, formando-se, assim, dois subgrupos: as práticas de ensino da Prof^a Maria José e as práticas das outras duas professoras.

Isso posto, passo a apresentar informações que dizem respeito às práticas de leitura (e leitura oral), escrita, gramática e oralidade.

I. As práticas de leitura

Uma das práticas desenvolvidas era a *leitura*, que tinha dois encaminhamentos diferentes: um, adotado para a leitura de *textos curtos* e, outro, para a leitura de *livros*.

1. a leitura de textos curtos

Era realizada pela professora Maria José a partir da seleção pessoal de textos e pelas professoras Ana Maria e Ana Helena a partir do livro didático adotado. Nesse último caso, o trabalho percorria algumas etapas que são apontadas nas passagens abaixo:

“A de texto compreendia leitura oral, exercícios com o vocabulário, com a seqüência lógica dos fatos do enredo, exercícios de compreensão e de interpretação.”(Prof^a Ana Maria, p.10)

“Na leitura, eu começava com a pesquisa de sinônimos. E depois, fazíamos a leitura, e fazíamos tudo que se usava na época... a leitura dialogada, quando fosse o caso, não é ? A gente cuidava da leitura silenciosa, da interpretação do texto e, por fim, a leitura oral. Enfim tentava. Então isso eram as chamadas aulas de leitura.”(Prof^a Ana Helena, p.15)

É interessante observar que uma das professoras diz “**fazíamos** tudo que se usava na época”, “**a gente** cuidava da leitura silenciosa...”, sinalizando, com o uso do verbo na primeira pessoa do plural e a expressão “a gente”, a sua inscrição em um discurso corrente entre os professores dos anos 60 e 70 que entendia o ensino da leitura como uma seqüência de determinadas etapas rotineiras, modelares a vencer: o trabalho com o vocabulário/sinônimos, a leitura silenciosa, os exercícios de interpretação do texto e a leitura oral ou dialogada. A idéia de que essa seqüência era usual se confirma com as palavras da Prof^a Ana Maria, que aponta basicamente as mesmas etapas.

Vale aqui um parêntese sobre a leitura em voz alta e a silenciosa que se colocavam como etapas no ensino da leitura nas décadas de 60 e 70. Segundo Batista (2002:45), a leitura em voz alta, considerada até as primeiras décadas do século XX a mais adequada ao ensino, — ressaltando-se nessa prática a importância do “entendimento” do que se lê, em detrimento de uma decoração que se procurava abolir—, passa a ter como complemento a leitura silenciosa⁸¹, considerada uma prática de importância na vida das pessoas. Nesse contexto de valorização progressiva do entendimento e da leitura silenciosa, aos poucos vão sendo incluídos exercícios nos livros que exploram aspectos da compreensão do texto e acenam para a existência de uma forma nova de se pensar a pedagogia da leitura, fenômenos esses que na visão de Batista parecem estar relacionados.

A observação aqui feita vem no sentido de mostrar que a leitura oral e a leitura silenciosa, previstas no ensino de leitura realizado por essas professoras, são o resultado de uma preocupação com o entendimento do texto que tem suas bases já nas primeiras décadas do século XX.

Ainda sobre a seqüência seguida na aula de leitura, mais uma etapa é identificada por uma das professoras, a saber, a *correção dos exercícios* previstos no livro didático:

“Não havia debates, sabe? Daí respondiam às questões... Daí a gente corrigia [com ênfase].Corrigia. E não era um consenso a resposta e uma abertura pra possíveis leituras. Era assim, eu me lembro... que eu buscava as respostas dos alunos, eu não... eu não punha a minha leitura. Mas eu sempre registrava na lousa aquela que era mais [rindo] parecida com a minha ou com a do autor do livro (as respostas do “livro do mestre”).”(Prof^a Ana Maria, p.7)

⁸¹ A preocupação com a leitura silenciosa aparece pela primeira vez na legislação mineira somente no programa de 1925, no decreto nº 6758 de 1º de janeiro de 1925(id.ibid.).

Fica evidente, na passagem, o poder centralizador da professora e do livro didático na correção de exercícios de entendimento do texto, que não dava espaço a um consenso, não se abria à discussão, mas separava o certo do errado, elegendo como correta a resposta que mais se adequasse ao que a professora pensava ou àquilo que o “livro do mestre” apresentava. Com relação ao papel que esse livro passou a desempenhar a partir dos anos 70, Soares (2001) comenta que a coleção de Reinaldo Mathias Ferreira, *Estudo Dirigido de Português*, consolida uma tendência que começou a aparecer desde os anos 50, ou seja, a instituição de um livro que trazia a explicitação dos objetivos do manual didático, orientações metodológicas, conselhos para o uso do livro didático, sugestões de atividades “e o que seria impensável até os anos 60, as respostas dos exercícios.” (idem, p.71).

Na passagem transcrita é possível perceber que a decisão do certo e do errado na correção dos exercícios de interpretação de texto não dependia mais apenas do professor, profissional preparado para o ensino de língua e literatura, como fora até os anos 60; com ele, agora convivia um outro, “o mestre/gênio do livro” que, em troca de “auxílio”, dirigindo suas ações, lhe tirava a função que até então lhe tinha sido reservada. Restava ao professor, perante as novas condições que o processo de democratização de ensino instalara na escola brasileira, adequar-se ao novo script e ao seu mais recente papel: o de codjuvante da cena de ensino.

O trabalho de leitura de texto desenvolvido pela Prof^a Maria José apontava numa outra direção. No Vocacional, ela não trabalhava com livro didático: os textos eram sempre *escolhidos pela professora* e tinham que estar integrados ao *tema gerador* de cada bimestre, em torno do qual todas as disciplinas se desenvolviam numa determinada série:

“Escolhia... vivíamos procurando texto. Não tinha livro, essas coisas... Então a gente usava integrar aquele texto no grande tema...” (Prof^a Maria José, p. 12)

Não obtive outras informações que esclarecessem a condução do trabalho com os textos, as etapas, os exercícios de entendimento a não ser que os textos deveriam ser articulados aos conteúdos específicos da matéria, o que significava *explorar assuntos gramaticais* a partir das peculiaridades apresentadas nos textos escolhidos:

“Então, por exemplo, estudava um poema “Acendedor de lampiões”, de Jorge de Lima. Então a gente... eu lembro que eu dei esse texto pra valorização do trabalho [...]. Então você aproveitava pra dar, por exemplo, versificação. Então eu dava versificação, rima, estrofe... e tal. Ele tinha que ter

essa formação. Então dentro do conteúdo era dado, a gente estudava as metáforas... Entende ? as contagens de sílabas... Aproveitava pra dar coisas de gramática... Sujeito...(?), entende ?

Entendo.

“Lá”, adjunto adverbial. Então era dado assim... dentro do texto. Mas sistematizava no fim.”(Profª Maria José, p.12)

A passagem transcrita permite perceber que o encaminhamento dado correspondia à articulação gramática/texto, já mencionada, que passou a vigorar a partir dos anos 50 e 60 (Soares, 2002) e que a sistematização gramatical também ocorria, numa etapa sempre posterior ao trabalho de explorar determinados conteúdos gramaticais presentes no texto.

2. a leitura de livros

A leitura de livros ou *extra-classe* era a leitura de textos longos, e tinha um encaminhamento diferente da leitura de textos curtos. Para melhor caracterizá-la, apresento alguns aspectos abordados pelas professoras:

a. a escolha do livro

O livro era escolhido pelas próprias professoras Ana Helena e Ana Maria, a partir de uma relação de títulos de obras literárias. A Profª Ana Maria selecionava livros de uma lista de grandes representantes da literatura brasileira e portuguesa⁸², principalmente do século XIX; a Profª Ana Helena dispensava o trabalho com esses autores (como Alencar e Machado de Assis) para alunos de 5ª a 8ª séries, optando por livros da série juvenil da Editora Ática, até a 7ª série, que envolviam situações de aventura ou fatos históricos. A sua seleção fugia da habitual leitura dos clássicos; ao invés deles, apelava para os chamados paradidáticos, que começavam naquele período a adentrar as escolas. Já a Profª Maria José realizava a aula de leitura de livros na biblioteca da escola onde os próprios alunos selecionavam o que iam ler.

⁸² Registro aqui os meus agradecimentos à Profª Ana Maria, por ter colocado à minha disposição, gentilmente, uma série de livros de literatura utilizados por ela nos anos 60 e 70, no ensino de 5ª a 8ª séries, com anotações pessoais sobre o trabalho de leitura desenvolvido com esses livros, além de provas elaboradas sobre alguns deles. A relação de livros usados pela professora, em início de carreira, era constituída pelas seguintes obras: *O crime do Padre Amaro* (Eça de Queiroz), *Vidas Secas*, *São Bernardo* (Graciliano Ramos), *A pata da gazela*, *Senhora* (José de Alencar), *Dom Casmurro* (Machado de Assis), *Fio de Prumo* (Antonio Olavo Pereira), *Música ao longe* (Érico Veríssimo), *O Quinze* (Rachel de Queiroz), *Poesia* (Gonçalves Dias. Nossos Clássicos), *Poesia* (Castro Alves. Nossos Clássicos). Já a partir de 1977, a professora conta que passou a levar seus alunos à biblioteca da escola, onde iam livros de sua livre escolha.

b. Atividades desenvolvidas

O trabalho de leitura de livros desenvolvido pelas professoras Ana Maria e Ana Helena passava pela atividade da leitura da obra literária e por exercícios de verificação do aproveitamento ou cobrança da leitura.

Narram que um desses exercícios era o trabalho com *fichas de leitura*, em que o aluno deveria responder a um questionário, às vezes apresentado no próprio livro, como forma de avaliar a compreensão da leitura. Os trechos, a seguir, mostram como as professoras encaravam esse trabalho:

“Os livros vinham com uma tal de ficha de leitura[...]. E era o máximo! O aluno lia o livro e era considerado assim um excelente[com ênfase] resultado quando ele preenchia aquela ficha. Em matéria de... de compreensão, de leitura.”(Profª Ana Maria, p.13)

“A leitura dirigida que eu fazia, uso fichas de leitura até hoje, trabalho aqui na faculdade.[...]Eu faço questões pros alunos. Quando era em turmas mais adiantadas, questões mais específicas[...] Agora quando era assim, até da sétima até a oitava, da quinta a oitava série, era mais ou menos simples fazer o resumo, dizer quem são as personagens principais, dizer quem são as personagens secundárias, falar sobre o tempo, o espaço. Depois, se gostou, por que gostou. Então eles sempre tiveram uma ficha.”(Profª Ana Helena, p.19)

Com relação ao uso da ficha de leitura, foi possível notar, a partir do que disseram as professoras, que esse procedimento está associado à prática de leitura escolar de livros há décadas e se encontra ainda em uso corrente. Um outro uso escolar da ficha de leitura é apontado por Vidal (2004) que afirma que esse recurso foi muito utilizado na Biblioteca Infantil Caetano de Campos, de São Paulo, a partir dos anos 1940, pela bibliotecária Iracema Silveira, que solicitava aos alunos desse Instituto de Educação que preenchessem uma ficha após a leitura de um livro⁸³. Embora fosse utilizada para fins escolares, tal ficha não era feita para o professor de língua portuguesa nem para a atribuição de nota; servia fundamentalmente como elemento de consulta de outros leitores, também alunos da escola.

⁸³ Sobre a existência dessa ficha, utilizada na Biblioteca Infantil, a profª Ilka traz informações abordadas no capítulo anterior. Vidal (2004) cita um trecho que apresenta as questões contidas nessa ficha e que procedimentos eram utilizados após seu preenchimento:

“O pequeno leitor, ao chegar à última página do volume escolhido, deverá preencher a ‘ficha de leitura’ na qual se encontram as 12 seguintes perguntas: nome da obra, nome do autor, data do início da leitura, data da terminação da leitura, Conhece outras obras do mesmo autor?, Quais?, Que achou do livro?, É realidade ou ficção?, que mais o impressionou?, Por quê ?. No verso da ficha, o leitor deverá fazer uma espécie de sinopse do livro. Essas fichas são capeadas e arquivadas. (Uma 1942, p.51 apud Vidal, 2004:205).

Outras atividades também podiam ocorrer após a leitura de obras literárias, conforme apontam as professoras: *aula de debate*, em que os alunos traziam, de casa, as perguntas já respondidas da ficha de leitura para serem discutidas em classe, com colegas e professora, como atividade preparatória para a prova sobre o livro; a realização de uma *prova sobre o livro lido*⁸⁴; uma *redação*; *cópia de trechos preferidos* do livro, colocados na lousa pela professora, sem apresentação de justificativa sobre a escolha feita; apresentação da leitura de um livro através de *cartaz*, *dramatização*; *exposição oral* realizada pelo aluno, para que os colegas tomassem conhecimento do enredo do livro.

Sobre a atividade de dramatização, em particular, uma das professoras fala com muito carinho da encenação realizada por seus alunos, ocorrida em praça pública, a partir de um trecho do “Romanceiro da Inconfidência”:

“E aí me lembro outra prática diferenciada, [...]que eu fazia com esses alunos que era a dramatização e teatro. Consegui levar peças em praça pública ! [...]Olha, uma vez em Monte –Mor, que eu falei em praça pública, a gente fez em frente à escola. Depois uma peça sobre Tiradentes. Um pedaço do Romanceiro da Inconfidência. [...]E depois fez tanto sucesso que o prefeito de Monte-Mor montou um palanque e nós fomos à noite, inusitado[pausadamente], né, Grazi ?[...]”

O que que você percebia depois de uma atividade dessas?

Olha, Grazi, eu não ia tão fundo assim, não. Talvez até tenha motivado. Mas era ‘o momento’ [enfaticamente]. A participação, entende, a participação, aquela leitura pra eles depois traduzirem, era um pouco de autoria [com ênfase], porque era difícil decorar como constava, né, do texto original. Então eles improvisavam. Eu achava genial isso, genial ! Genial.” (Profª Ana Maria, p.12)

A leitura extra-classe tinha, com as professoras Ana Maria e Ana Helena, um encaminhamento centrado na figura do professor no que se refere, por exemplo, à escolha do livro, à elaboração de questões (ou a utilização de questões do livro) da ficha de leitura, condução da aula de debate, elaboração de questões da prova sobre a leitura realizada; havia também um espaço para o aluno se colocar pessoalmente na escolha de trechos preferidos, na elaboração do cartaz, na dramatização, no contar o enredo da história.

Diferentemente das outras professoras, o ensino da leitura extra-classe realizado pela Profª Maria José ocorria na biblioteca da escola, onde seus alunos selecionavam livremente a obra que desejavam ler e sem haver no final da leitura uma prova sobre o conteúdo lido. Ela diz assim:

“Então nesse ponto, olha, eu me orgulho que... eu acho que eu fiz o trabalho de leitura bom, porque era assim.”(Profª Maria José, p.25)

⁸⁴ A Professora Ana Maria enfatiza que, no seu caso, a leitura do livro não estava condicionada à realização de uma prova.

A leitura extra-classe realizada pela professora Maria José nos anos 60 consistia de um conjunto de ações não usuais para aquele período; elas estavam sintonizadas com várias posições que seriam defendidas sobre o ensino da leitura em fins dos anos 70 e anos 80, no processo de renovação do ensino da língua portuguesa, que segundo Silveira (1991), passou a defender a importância do prazer como ponto de referência básico para a recuperação da leitura na escola (o “gostar de ler” em contraposição ao “ter que ler”), a importância de a leitura escolar não se restringir aos bons autores nem ser objeto de avaliação escrita padronizada (como é o caso das fichas de leitura) e a leitura ser entendida como um hábito.

c. a ida dos alunos à biblioteca

O deslocamento dos alunos para realizar leitura de obras literárias na biblioteca era, para a prof^a Maria José, uma prática usual no Vocacional, o que não ocorria com a Prof^a Ana Maria no mesmo período. Quando, no fim dos anos 70, passou a levar seus alunos à biblioteca, isso se constituiu numa prática diferenciada. Ela assim conta:

“Eu ia à biblioteca com os alunos. Eles liam na biblioteca, a aula todinha. Pra essa diretora, que não queria, era uma perda de tempo sair fora de aula. Mas a vibração... Mas a vibração dos alunos era tão [com ênfase] grande que eu

Imagino...

não abria mão disso. Agora, a outra já me deu todo... Todo o respaldo, entende ? Eu via, eles ficavam sentados no chão, marmanjos [com ênfase]... porque as escolas, as oitavas séries, sétima série tinham aluno muito grande, muito adulto... Sabe? E... e eles liam.” (Prof^a Ana Maria, p.11)

Essa mesma professora conta, também, das dificuldades que encontrou para realizar a leitura extra-classe, em função da precariedade do acervo das bibliotecas escolares. Para contornar essa dificuldade, em 1977, quando iniciou o trabalho com leitura de livros na escola — que, para ela, foi uma descoberta! —, lançou mão de estratégias que pudessem garantir, aos alunos, um número mínimo de obras literárias⁸⁵.

As dificuldades materiais relatadas pela professora para a realização da leitura extra-classe muito se distanciam das condições existentes nas bibliotecas das Escolas Primárias dos Institutos de Educação do Rio de Janeiro e de São Paulo, nas décadas

⁸⁵ Conta a professora que fazia coleta de livros junto a amigos e familiares para doar às bibliotecas; ela pessoalmente comprava livros ou pedia que os alunos comprassem um livro em grupo. Nesse caso, depois da leitura realizada, ela sorteava o livro comprado no grupo de alunos.

de 1920 e 1930, conforme aponta Vidal (2004). Segundo a autora, a intensa preocupação de educadores com a biblioteca escolar naquele período ocorria por influência das idéias da Escola Nova que propunham a reordenação das práticas escolares, tendo os alunos como centro do processo educativo e o ensino ativo como mote das práticas pedagógicas ⁸⁶. Os escassos recursos disponíveis nas bibliotecas escolares na década de 1970, relatados pela Prof^a Ana Maria, não podem ser vistos como uma situação pontual, mas como situação usual de grande parte das escolas da rede pública de ensino fundamental e médio, resultante da política educacional brasileira que a partir dos anos 70 multiplicou o número de escolas públicas sem a correspondente multiplicação de condições materiais para o desenvolvimento de atividades fundamentais de ensino como a leitura.

Com relação à *leitura de textos curtos*, de forma geral, pode-se dizer que as atividades realizadas pelas professoras a partir do livro didático eram bastante previsíveis, sem variação, sendo esse manual a sustentação para o desenvolvimento das aulas. Um fato que colaborou para uma pequena alteração nesse quadro foi o uso do mimeógrafo nas escolas, principalmente a partir dos anos 70. Embora as professoras reproduzissem textos ainda extraídos de outros livros didáticos, o ganho nesse uso estava na escolha pessoal de textos, na elaboração de exercícios, que lhes possibilitava recuperar parcialmente a condução do trabalho docente.

Com relação à *leitura de livros*, pode-se perceber que o trabalho de verificação estava ainda vinculado ao preenchimento de fichas de leitura, à realização de provas, mas essas atividades não eram as únicas realizadas. Chamam a atenção, entretanto, algumas modificações que progressivamente começaram a ocorrer como a inclusão de coleções paradidáticas como alternativa à leitura de obras literárias clássicas; o desenvolvimento da aula de leitura na biblioteca da escola; a utilização de outras formas de expressão, que não só a escrita, para externar o entendimento da leitura de livros, como a dramatização, o debate e a exposição oral do enredo do livro, feita pelo aluno.

⁸⁶ Vidal traz informações sobre a Biblioteca Infantil do Instituto de Educação Caetano de Campos: “Nesse ano de 1942, a biblioteca infantil contava com um acervo de 2523 volumes, dos quais 979 títulos eram de literatura infantil, 474 de uso didático, contendo duplicatas, revistas (Uma 1942, pp 50-52) e dossiês constituídos a pedido de professores, sobre temas abordados em sala de aula e objeto de pesquisas escolares. Arquivados alfabeticamente, versavam sobre tópicos de história, geografia, biologia etc. bem como sobre autores de livros, personagens ilustres, professores da casa, dentre outros. Esse acervo atingiria, em 1966, 7742 volumes. Faziam parte dele o museu escolar e, a partir de 1943, as seções de discoteca e filmoteca.” (Vidal, 2004:206).

A prática de leitura oral

A prática de leitura oral era realizada por duas professoras e ocorria conjugada ao trabalho de leitura de um texto curto, podendo iniciar ou fechar esse trabalho. Uma das professoras informa que essa prática era composta pelas seguintes etapas: a) a leitura modelo do professor a ser reproduzida pelos alunos com o auxílio de marcas no texto⁸⁷ (“barrinhas”) simbolizando pausas, diferentes entonações; b) o treinamento oral do aluno; c) a aula de “tomar a leitura”.

Além da preocupação meramente expressiva, oral, havia também uma grande preocupação em trabalhar a postura corporal do aluno no momento em que realizasse essa leitura, para que os resultados fossem os esperados, ou seja, *ser ouvido e compreendido* por um grupo de pessoas, seus ouvintes:

“O livro não podia cobrir a boca, porque o som não atingia um público maior; então segurava-se com a mão esquerda, a direita ficava abaixada para poder manusear as páginas... Isso era muito [com ênfase] trabalhado, Grazi. E a leitura, sem maiores intenções de expor o aluno, era feita na frente. Eu chamava lá na frente. Não sei se era uma prática comum, mas devia ser, porque eu seguia muito o figurino.”(Profª Ana Maria, p.15)

“Eles iam reproduzir, mas eu... eu me baseava muito na entonação, porque eu dizia assim : O seu ouvinte tem que entender o que você está lendo. Então a sua voz, os altos e baixos, todas essas inflexões vão ajudar a entender, porque ouvir é mais difícil que ler.”(Profª Ana Maria, p.6)

As passagens transcritas fazem entender que a prática de leitura oral era basicamente um treinamento individual escolar voltado a uma situação possível de ser vivida na própria escola ou fora dela, por exemplo, num momento em que houvesse a necessidade de dar conhecimento de uma mensagem escrita a um público; essa mensagem vertida para o oral seria melhor entendida quanto melhor o leitor monitorasse essa compreensão ao seu ouvinte, fazendo as pausas devidas, dando as entonações previstas. Entendida assim, a prática de leitura oral escolar procurava responder a certos costumes, a práticas sociais em andamento na época que tinham como base a linguagem oral.

II. As práticas de escrita

⁸⁷ A Profª Ana Maria me informou que aprendeu a trabalhar com “barrinhas” com a sua professora do curso ginásial, Dona Ilka, também entrevistada para este trabalho.

Uma outra prática de ensino desenvolvida pelas professoras era a *escrita*. As informações que passo a dar são as obtidas nas entrevistas das professoras Ana Maria e Ana Helena, porque as da Prof^a Maria José, referem-se ao período em que desenvolvia o projeto de renovação do ensino de língua materna, denominado por ela de “Projeto do Wanderley”, nos anos 80.

A escrita era trabalhada sobre dois eixos: a *redação escolar* e uma série de *outras atividades escritas*, que não tinham as mesmas condições de produção da redação, tais como a cópia e resolução de exercícios, o ditado, o formar sentenças com determinadas palavras, dentre outras. Passo, a seguir, a apresentar alguns pontos sobre essas atividades.

A redação escolar

a. a frequência da atividade

A redação era considerada uma atividade de importância, pois se voltava a atender a um dos objetivos do ensino de língua materna, o escrever corretamente; apesar disso, não ocorria com a mesma regularidade, a mesma frequência que as atividades de leitura e gramática. É possível observar nas passagens, a seguir, o que dizem as professoras sobre a frequência da redação escolar:

“A redação, eu não me lembro tão bem como é que eu fazia da quinta a oitava série. [...]”

Será que havia alguma aula para a redação por semana?

Não, não havia uma aula por semana, não. Mas eu... o aluno tinha sempre pelo menos três notas: uma nota de redação, um da chamada prova de gramática, e uma, digamos, leitura do livro...” (Prof^a Ana Helena, p.23)

“Não me lembro de a produção de texto ser uma atividade regular.” (Prof^a Ana Maria, p.17)

b. atividades de redação

As professoras desenvolviam a redação através de vários exercícios. Uma delas conta que trabalhava a partir de *títulos* padrões, desconectados dos textos trabalhados no livro didático, sem preocupação com gêneros, deixando ao aluno a tarefa de realizar a elaboração escrita do texto, sem interferência da professora. Para fugir de lugares-comuns, buscava muito títulos sugestivos para serem trabalhados, como os apontados a seguir:

“Lembra de um título sugestivo que você propunha pra eles ?

Lembrei-me: *Lusco-Fusco!*[...] *Um entardecer*, de uma contemplação de um entardecer e uma... análise [...] do sentimento presente naquela hora. [...] Mas, aí, os outros temas eram *Minhas férias*, *Um fim de semana*. Era bem esses tí... Eram títulos padrões, viu, Grazi? Padrões.”(Profª Ana Maria, 17-18).

Já a outra professora, apesar de não se lembrar muito do que realizava na atividade de redação, recorda que foi sempre um *trabalho dirigido*, pois defende que esse é o caminho para a produção de texto do aluno, conforme revela no trecho abaixo:

“Não acredito em deixar o aluno pra escrever sozinho. Eu sempre dirigi. Eu não me lembro bem o que eu fazia, mas eu dirigia. [...] Quando o aluno estivesse mais amadurecido, aí você poderia redigir sozinho.”(Profª Ana Helena, p.24-25)

Com relação a esse *trabalho dirigido*, a Profª Ana Helena se recorda de alguns exercícios. Uma experiência de que nunca se esqueceu foi o trabalho a partir da leitura de uma crônica da escritora Elsie Lessa, em cujo texto eram empregadas sinestesias. Com base nessa crônica, os alunos tinham que *imitar o texto da autora*, empregando, pelo menos, uma sinestesia. Sobre o resultado desse trabalho, a professora diz:

“Mas saíram coisas tão bonitas! [...]Nunca me esqueço de uma... ‘perfume róseo’, de uma menina. Elas fizeram coisas tão [com ênfase] bonitas!”(Profª Ana Helena, p.24)

Um outro exercício de redação também dirigido, “que é tirado de um livro muito antigo”(p.25), era aquele em que o aluno deveria *redigir* um pequeno trecho, por exemplo, descritivo, incluindo algumas palavras que eram determinadas pela professora. A professora assim recorda:

“Quando eu ensinava descrição, eu gostava muito, também, de fazer pequenos trechos. Não precisa ser... uma redação não precisa ser de vinte linhas pra o aluno aprender. Então eu fazia textos descritivos. Então eu dava assim, por exemplo, três palavras: *lua*, *árvore* e *rio* e ele tinha que construir um período descritivo com aquelas três palavras.”(Profª Ana Helena, p.25)

Também a Profª Ana Maria diz ter realizado exercício semelhante: selecionava uma ou duas palavras do vocabulário novo do texto que estava sendo estudado, para que os alunos as empregassem, obrigatoriamente, em sua redação. Ela assim narra:

“Não sei o que permeava aí. Mas eles tinham que encaixar na redação. Era obrigatório. Imagine! O projeto de texto às vezes nem contemplava, né? E eles faziam, Grazi.” (Profª Ana Maria, p. 16)

Ao dizer “Era obrigatório. Imagine! O projeto de texto às vezes nem contemplava, né?”, é possível observar a surpresa com que fala de algumas atividades propostas aos seus alunos no início de sua carreira, que não mais condizem com a visão adotada por ela, hoje, em termos de ensino de língua materna. Também deixa perceber que estranha o comportamento passivo de seus alunos, confrontado com os de hoje, que aceitavam fazer um exercício, como o proposto, sem questionamentos: “E eles faziam”.

O que se pode perceber, nas atividades de redação propostas, é que o comando estava sempre nas mãos das professoras, seja determinando o título da redação, seja dirigindo o trabalho escrito do aluno, através de exercícios como: imitar o texto de um autor, empregar palavras novas retiradas de um texto estudado ou compor um pequeno trecho a partir de palavras dadas.

c. etapas posteriores à elaboração da redação

Após a elaboração da redação, outras etapas ocorriam: a correção da redação, os comentários sobre o texto corrigido e o passar a limpo.

1. a correção da redação

A correção da redação era feita a caneta vermelha, conforme indica uma das professoras, e tal tarefa era de ordem gramatical: ortografia, concordância, regência, pontuação eram os alvos da correção. Além desses pontos, também era observada a criatividade do texto na avaliação da redação. É o que diz a professora:

“Isso em me lembro bem. A correção era lingüística, gramatical. Não tinha o prurido de escrever em cima do texto do aluno. Então, era aquela caneta vermelha, Grazi, e corrigindo a quê? Ortografia, concordâncias...

Regências...

Regências...

Pontuação...

Pontuação, bastante. Coesão, não se falava. Coerência.[...]Não sei avaliar, com exatidão, o produto. Acho que contava a correção gramatical, a criatividade etc.” (Profª Ana Maria, p.18)

2. comentários de redações

Após a correção, as professoras costumavam fazer comentários sobre os problemas encontrados nos textos dos alunos, ou individualmente, como fazia uma delas,

ou através de uma aula de *comentários de redações*, para toda a classe, como fazia a outra professora, apresentando os principais problemas na lousa. Relembra essa professora que ela viveu essa experiência como aluna na chamada “aula do erro”.

“Sempre muito [com ênfase] comentário de redação. Isso eu aprendi com o Sampaio. [...] A aula do erro eu dou até hoje, quando eu ensino redação. Mas não uso a palavra erro há muito tempo.” (Profª Ana Helena, p.27)[grifo da entrevistada].

É interessante observar, nessa passagem, que a atividade “aula do erro” persiste por décadas, entendida como atividade útil para levar o aluno a escrever corretamente; além disso, chama a atenção a preocupação demonstrada pela professora em dizer que não usa mais a palavra “erro” há muito tempo (inclusive destacando-a graficamente), como forma de mostrar que conhece a discussão feita pelos lingüistas a respeito do seu uso, apoiada no estudo das variedades lingüísticas; e a preocupação em mostrar que procura se adequar a esses novos conhecimentos para não incorrer num uso lingüístico indevido, não esperado de uma professora atualizada de língua como ela é.

3. o passar a limpo

Segundo uma das professoras, a redação após corrigida, tinha que ser passada a limpo obrigatoriamente; essa etapa não se restringia, entretanto, apenas à redação: os exercícios respondidos incorretamente nas provas também deviam ser passados a limpo no caderno do aluno: “tudo aquilo que ele tinha errado, ele tinha que copiar o certo.” (Profª Ana Helena, p. 27).

Ainda sobre a atividade de redação, vale a pena trazer aqui algumas colocações feitas por uma das professoras. Segundo seu parecer, a atividade de redação era realizada pelos alunos sem objeções, como atividade prevista, regular no ensino de língua:

“Eles realizavam o exercício da escrita com muito mais naturalidade. É isso, Grazi, sem objeções. Era uma atividade nor-mal.” (Profª Ana Maria, p. 19)

Acrescenta, também, que não havia uma atividade específica, paralela, voltada a sanar as dificuldades dos alunos na escrita:

“Não, não existia. A dita recuperação, a aula de reforço não tinha.

Não?

Porque, Grazi, — até uma coisa pra gente pensar — existia uma punição maior que era a reprovação de que hoje não se fala, entende? Então, não existia um trabalho paralelo de recuperação. E... e

quem não ia bem, escrevia mal, não apreendeu, não aprendeu os conteúdos era reprovado. Inclusive, nem havia tantas avaliações escritas para se ‘tirar a média’. Eram duas, acho, no bimestre para ‘fechar’ a nota.”(Profª Ana Maria, p. 20)

Nessas passagens, a professora, ao falar do ensino vivido por ela nos anos 60, 70 vai, ao mesmo tempo, fazendo um contraponto, às vezes, implícito, com a situação de ensino vivida atualmente, em que não encontra uma igualdade de comportamentos e situações no momento presente, a saber, a aceitação passiva por parte dos alunos da obrigatoriedade da redação, a existência de reprovações escolares e de um número menor de avaliações escritas para compor a nota média do aluno. Essas colocações deixam entrever que, no momento presente, o ensino de língua passa por um afrouxamento de normas, de limites que não tem como resultante um melhor desempenho da linguagem escrita do aluno.

Outras atividades escritas

Além do exercício da redação escolar, outras atividades escritas eram desenvolvidas também, como: responder questões sobre o texto, formar sentenças com palavras determinadas, resolver exercícios gramaticais, passar provas ou redações a limpo, copiar ou corrigir exercícios da lousa ou do livro didático, fazer ditado, confeccionar cartazes referentes ao conteúdo dos livros lidos, dentre outras. Desse conjunto de atividades, muitas eram desenvolvidas como *tarefas de casa* e outras eram realizadas na própria aula de Língua Portuguesa.

Uma atividade destacada pela Profª Ana Helena é a *aula do ditado*, descrita por ela como sendo muito divertida. Após uma etapa de estudo do texto, ditava vinte palavras que eram repetidas duas vezes cada uma. A correção era feita pelos próprios alunos, trocando cadernos entre si, quando a professora assim ordenasse; após feita a correção, os cadernos eram destracados e os acertos deviam ser feitos: apagava-se a palavra escrita incorretamente e escrevia-se essa palavra, corretamente, cinco vezes. Segundo a professora, embora essa prática seja extremamente discutida, “mas eu fazia e vou dizer uma coisa pra você: dava um resultado!”(p.22).

Mais uma vez a professora demonstra conhecer as críticas feitas pelos lingüistas: nesse caso, em relação ao exercício mecânico de repetição de palavras como forma de garantir a fixação da ortografia das palavras. Embora conhecendo essas discussões, a professora demonstra que mais importante que a fala dos lingüistas sobre o assunto em questão são os resultados positivos encontrados por ela na sua prática diária como professora de português: “dava um resultado!”. Com esse exemplo é possível perceber que a professora não aceitava passivamente o saber acadêmico como solução final aos problemas encontrados no ensino de língua materna. Trilhava o seu caminho, a despeito da palavra de poder que os lingüistas passaram a gozar no ambiente docente.

Sobre a experiência de o aluno fazer a própria correção do ditado, ela também comenta:

“Eu acho... que eu treinava o olhar do aluno pra enxergar o que não está certo. O que hoje é difícil de fazer. Treinar o olho do aluno.” (Profª Ana Helena, p. 32)

Com essas palavras, a professora assinala notar uma diferença entre o ensino de língua realizado por ela nos anos 60 e 70 e o ensino hoje realizado no nível fundamental e médio no que se refere às questões ortográficas. O “treinar o olho do aluno” era um exercício que levava o educando por si mesmo a buscar a escrita correta, um dos objetivos do ensino de língua materna; demandava, é verdade, repetição, regularidade, despendia tempo, mas, na visão da entrevistada, trazia resultados positivos: “enxergar o que não está certo”. Entretanto, segundo sua visão, a importância dada hoje às questões ortográficas se reduziu, passou a ser menos relevante, e, com isso, as conseqüências são logo sentidas nos textos escritos dos alunos que não demonstram ter passado por um olhar treinado para a correção ortográfica.

Ainda em relação às atividades escritas, é possível notar que a Profª Ana Maria se empenhava para que seu aluno lhe apresentasse um texto escrito bem organizado e legível: uma boa caligrafia, um texto bem distribuído na folha de papel, segundo ela, não por mera preocupação visual. Sobre esse trabalho, que sempre perseguiu, ela fala a seguir:

“Faziam os exercícios e eu gostava assim das coisas muito em ordens, topograficamente distribuídas, formatadas... então o título centrado. Eu sempre persegui muito essas coisas... Até hoje eu reparo em letra feia [risos da entrevistadora], porque em respeito ao código social, é? Ai, aluno com letra feia eu vou... posso estar na oitava série: *Ó, vamos melhorar sua letrinha?* Ouso [enfaticamente] falar em caligrafia até hoje ! Entende? Caligrafia ...”(Profª Ana Maria, p.7)

A Profª Ana Maria, ao dizer “Ouso [enfaticamente] falar em caligrafia até hoje! Entende? Caligrafia...”, procura mostrar que a sua ação exigente em relação ao traçado legível da escrita é considerada nos dias de hoje uma postura anacrônica, desnecessária, incompatível com as prioridades do ensino de língua materna. Suas palavras deixam à mostra um descontentamento em relação a certas posturas defendidas, atualmente, no ensino de língua, que desconsideram certos aspectos, que, no seu entender, são ainda importantes, como é o caso de um texto escrito de forma legível e bem apresentada.

De forma geral, é possível perceber que a *redação escolar* e *outras atividades escritas* eram entendidas como exercícios de escrita bem diferenciados: a *redação* era entendida como uma atividade “especial”, e, por isso, ocorria esporadicamente; era o momento de avaliação do texto escrito do aluno, em que o que contava, fundamentalmente, era a sua correção gramatical, sem deixar de lado, também, sua criatividade. À redação, atividade escrita dirigida ou não, era atribuída uma nota, que ia compor a média bimestral do aluno. Já as *outras atividades escritas* eram, em sua maioria, usuais, muitas até diárias; não tinham o caráter de uma prova, mas o caráter de exercícios escolares de treinamento escrito, seja de aspectos gramaticais, seja de verificação da leitura de texto, seja de treinamento ortográfico; tinham, certamente, vínculo com a redação, na medida em que preparavam o aluno para uma escrita gramatical correta.

III. *Práticas de ensino da gramática*

Uma outra prática lembrada é o ensino da gramática. Sobre ela, vários aspectos foram destacados e, em seguida, passo a retomá-los.

1. percurso determinado X percurso indeterminado

Foi possível perceber que o ensino de gramática realizado pelas professoras Ana Maria e Ana Helena não era o mesmo realizado pela Profª Maria José, em função dos encaminhamentos dados no Vocacional: enquanto aquelas trabalhavam apoiadas num programa de gramática, seguindo a seqüência e os conteúdos gramaticais que o livro didático determinava, esta realizava seu trabalho sem esse material didático, como já foi

colocado, o que a levava a trilhar um outro caminho, não fixado previamente para ensinar o conteúdo gramatical.

Uma passagem da entrevista da Profª Maria José dá informações sobre o ensino de gramática realizado:

“Então, a gente dava aula assim, de gramática, mas dentro daquele texto, tá ?

Entendo.

Então no começo era assim: quinta e sexta [séries], assistematicamente. Então dava substantivo se pintava. Por exemplo: dava uma figura de estilo se pintava lá no texto. Mas a sétima e a oitava, a gente tinha que sistematizar tudo, porque o aluno não podia sair da oitava série com a cabeça toda... né ? confusa... Uma hora tinha que sintetizar.”(Profª Maria José, p.8)

Enquanto a Profª Maria José realizava um trabalho diferenciado com a gramática para os anos 60, que consistia nas séries iniciais, num estudo não seqüencial de tópicos gramaticais (“Então dava substantivo se pintava.”) e nas séries finais, num estudo gramatical ampliado, (“Mas a sétima e a oitava, a gente tinha que sistematizar tudo[...] Uma hora tinha que sintetizar.”), as outras professoras trilharam um caminho previsível, um percurso determinado para a época, em etapas fixas, sem modificações. A Profª Ana Maria conta, em termos gerais, o que era ensinado, e quais eram os procedimentos que os alunos deviam seguir no estudo de conteúdos gramaticais:

“O conceito, o conceito da classe gramatical, não é? O conceito mesmo da parte de sintaxe. Não me lembro nenhum dado de fonologia, de estilo ... [...]Era memorizar a regra e aplicá-la nos exercícios padronizados de língua culta.

“... priorizava alguma área dentro da gramática, em especial ?

Morfologia. [...]Morfologia, com certeza. .”(Profª Ana Maria, p.8-9)

Ainda sobre o ensino da gramática, vale notar a passagem a seguir:

“Eu nunca fui, mesmo quando eu entrei, de dar aquelas listas enormes de coletivos... Aquilo ali eu achava uma coisa horrorosa. Eu nunca dei, achava que era uma decoração inútil, decorar palavras difíceis... Eu já não pensava assim.”(Profª Ana Helena, p.34)

É possível recuperar nesse trecho a intenção da professora em não querer ser avaliada como tendo sido uma professora de linha tradicional. Para isso, destaca não ter trabalhado com listas de coletivos nem exigido dos alunos sua memorização, por considerar uma inutilidade “decorar palavras difíceis”, posição que a coloca fora das críticas dos lingüistas, que, a partir dos anos 70, muito se referiram à existência dessa impropriedade no ensino tradicional de língua materna. Procura destacar que o seu trabalho em relação ao ensino gramatical, mesmo no início de carreira, nos anos 60, sempre se colocou como

diferenciado e na contramão do que se fazia na época: “Eu já não pensava assim.”. Enquanto para essa professora há uma necessidade de marcar sua posição em relação ao ensino da gramática não memorativo, a Profª Ana Maria fala sobre a memorização de regras como tendo sido recurso habitual empregado em suas aulas de gramática, no início de sua carreira, e se reconhece como tendo sido uma professora de sua época, tradicional, sem demonstrar constrangimento por isso.

2. o uso do compêndio gramatical

Conta a Profª Ana Maria que o uso do compêndio gramatical não ocorria nas aulas de Língua Portuguesa, pois o livro didático de 5ª a 8ª séries, naquele período, já continha tanto o conteúdo quanto exercícios de gramática após o estudo do texto; no curso colegial, sim, era utilizada uma gramática mais um livro de literatura. A informação trazida por essa professora relativa à não-utilização de compêndio gramatical vem ao encontro do que Soares (2002) diz: “Já nos anos 1960, completa-se a fusão: os livros se organizam em unidades, cada uma constituída de texto para interpretação e de tópico gramatical”(p.168). Dessa forma, como o livro didático passou a conter em seu interior o conteúdo gramatical dos compêndios, esses foram deixados de lado e o estudo gramatical passou a ser o que o livro didático apresentava: a gramática didatizada com apoio nos textos.

Como a Profª Maria José não trabalhava com livro didático, ela utilizava com seus alunos compêndios gramaticais disponíveis na biblioteca da escola ou os que alguns alunos traziam de casa. Na passagem, a seguir, conta quais eram os autores dos compêndios que utilizava naquela época:

“A gente usava o que tinha.[...] Tinha...Tinha até Rocha Lima, tinha. Tinha Gama Kury...

Cegalla.

Cegalla, vichi! Cegalla. Que mais?

E esse tipo de material os alunos manuseavam ?

A gente pegava na biblioteca

Trabalhavam na sala de aula ?[falas sobrepostas]?

e trazia. E eles tinham também.” (Profª Maria José, p.32)

É interessante observar a utilização de “até Rocha Lima” no trecho acima, indiciando a estranheza da professora em utilizar um compêndio que escapava do padrão esperado para as séries em questão, provavelmente pelo grau de dificuldade exposto.

3. exercícios de gramática

Uma das professoras se lembra de ter trabalhado muito nos livros didáticos com *exercícios estruturais*, que, por permissão sua, poderiam sofrer pequenas alterações, para fugir um pouco do modelo proposto.

Relembra a outra professora que costumava dar muitos exercícios para os alunos fazerem, depois da explicação de um assunto de gramática, exercícios que eram do livro didático ou preparados pela professora a partir de um livro chamado *Exercícios de Português para o curso ginásial*, de Maria de Lourdes Nunes de Andrade⁸⁸, que usou muito nos anos 60 e 70. Ela assim conta:

“Será que era no clássico que eu dava um texto e aí perguntas no texto: *Localize um substantivo assim, veja... metrifique o verso tal* ? Então eu tirava todas as questões do texto. Mas em que ano eu dava isso ? [...]Tinha... eu usei nos anos 60 e 70 [puxando pela memória]E ali tinha exercícios de todo tipo, né? [...]E eu tirava os exercícios de lá. E as minhas alunas faziam. Que coisa boa !”(Profª Ana Helena, p. 34-35)

Na passagem transcrita fica evidente a utilização que a professora fazia do texto para explorar assuntos gramaticais, situação freqüente já colocada, também, pelas professoras mais velhas ao frisarem que “a gramática nascia do texto”, procurando, assim, descartar que a gramática fosse ensinada aos alunos de forma independente.

Recorda a Profª Ana Helena que, com a ajuda do mimeógrafo (“Eram os tempos heróicos do mimeógrafo.”[p.33]), preparava exercícios para seus alunos fazerem em provas, nos anos 60: exercícios de associação, identificação de figuras de palavras em frases dadas, testes com colunas associativas (com número diferente de elementos em cada uma delas), preencher espaços, dentre outros, reafirmando que dispensava a memorização.

4. algumas colocações sobre o ensino gramatical

Uma das professoras, depois de explicitar a finalidade do ensino da gramática (“A gramática era o degrau [...] a ser galgado pra escrever bem”) no início de

⁸⁸Andrade , M. L. N. *Português para o curso ginásial*. Rio de Janeiro, Editora Fundo de Cultura, 2ª edição, 1962.

Deixo aqui registrado meu agradecimento à Professora Ana Helena por ter-me gentilmente emprestado esse livro, para que pudesse conhecê-lo, manuseá-lo e fotocopiá-lo; e, também, por ter-me doado um livro que igualmente utilizava no curso ginásial: *Português Básico*, de Adriano da Gama Kury, Livraria AGIR Editora, Rio de Janeiro, 1962.

sua carreira, faz comentários adicionais que delineiam a história do ensino da gramática vivida por ela como professora nos anos 60 e 70, dizendo assim:

“Mas a gente não fazia os vínculos com o bom texto, com o texto de autores... Entende? E era quase que paralela, quase que paralela, isolada. E, por isso, artificial. Depois de alguns tempos, os livros... os próprios livros didáticos vinculavam. Por exemplo, tiravam os exemplos do próprio texto.

Sei.

Sabe a gramática aplicada ?”(Profª Ana Maria, p.21)

Usando a expressão “a gente”, com o olhar de hoje, permeado pelas experiências vividas ao longo do magistério, pelas muitas leituras de textos ancorados nos estudos lingüísticos voltados ao ensino de língua materna, a Profª Ana Maria traz para a entrevista a forma consagrada de trabalhar a gramática na época em que começou a ensinar, e que também era a sua: sem vínculos com o bom texto de autores, quase paralela, isolada, artificial. Acrescenta que uma mudança desse quadro só ocorreu posteriormente quando os livros didáticos passaram a trabalhar a gramática a partir do próprio texto: “Sabe a gramática aplicada?”.

O que se verifica a partir das entrevistas é que o ensino gramatical ocorria de forma marcante no início de suas carreiras, com ou sem memorização, com o trabalho sobre morfologia e sintaxe, com a realização de exercícios do livro didático ou baterias de exercícios preparados a partir de outros livros, com a realização de provas específicas sobre conteúdos gramaticais. Conforme diz a professora, ecoando as mesmas palavras dos lingüistas: “saber gramática era saber Português”.

IV. *Práticas orais*

Uma outra prática de ensino comentada foi a *prática oral*. Foi possível perceber que a oralidade não tinha o mesmo espaço no trabalho das três professoras, mas todas a incluíam. Alguns assuntos que se destacaram referentes a essa prática são apresentados a seguir:

1. a participação oral dos alunos

Segundo a Profª Maria José, a oralidade estava presente na participação em sala de aula, que ocorria através das discussões de textos selecionados pela professora, em questionamentos propostos aos alunos, dentre outras situações:

“...a atividade oral era a participação na sala de aula, porque eles falavam, conversava com eles... E... por exemplo, estavam com um texto. Eles eram questionados, eles perguntavam... eu... corrigia se necessário...” (Profª Maria José, p.27)

Ao rememorar a experiência vivida, nos anos 80, com a reformulação do ensino de Língua Portuguesa, essa mesma professora se dá conta de que o trabalho desenvolvido com a oralidade a partir de textos, em sala de aula, era o mesmo que já desenvolvera nos tempos do Vocacional. A passagem abaixo mostra essa relação:

“[...] eu tenho impressão agora que você... eu tô contando isso... de certa forma, sozinha, eu fazia com eles o que eu... o que eu fazia no Vocacional, porque eu punha um tema, tirava com eles o tema, e eles [com ênfase] que falavam, eles... da conversa, eles conversavam. *Aí, então vamo, então...*[vários sons] *não sei o quê, não sei o quê...* Então a aula começava de um jeito, terminava do outro... você tinha que correr... eu corria de madrugada pra preparar texto porque no dia seguinte tinha aula de Português de novo... Eu tinha que levar aquilo lá. Então foi nesse... correr que eu vivi.” (Profª Maria José, p. 20)

2. a aula da fala

Também a Profª Ana Helena se recorda de um trabalho oral que realizou nos anos 60, a chamada “aula da fala”. Conta essa experiência, reportando-se a um curso que realizou em Campinas, com Lauro de Oliveira Lima, em meados dos anos 60, que deu impulso à realização dessa atividade. Sobre essa experiência, a professora assim diz:

“Eu fiz um curso com ele também aqui, acho que foi em 65 ou 66.[...] Surgiu a aula da fala [...]E eu fazia essa aula da fala. Os alunos queriam morrer, eu acho que eu era muito malvada de fazer aquilo.

Por quê ? O que tinha essa...?

Eu fiz isso até setenta e... setenta... Ah, até aqui no Jardim Aurélia, eu fazia da quinta a oitava série. O aluno escolhia um tema, pesquisava sobre aquele tema e vinha à frente e falava pros colegas. Era a chamada aula da fala. Como é que eu escolhia? Dentro do grupo, cada um falava e depois o grupo escolhia.[...] O aluno preparava em casa.

Hum, hum. Inteiramente.

Ele trazia, até me lembro. Havia alunos que gostavam muito, porque havia alunos que tinham hobbies, leituras de que gostavam... Um gostava de geografia, então vinha com países.[...] E então... eu verificava com cada aluno, ia de grupo em grupo, que assunto tinha pesquisado, que é que ele vinha a contar...”(Profª Ana Helena, p.28)

A Profª Ana Helena diz também ter feito, numa época, trabalho oral a partir de recorte de jornal, mas não apresentou detalhes sobre a atividade.

3. outras atividades orais

A Profª Ana Maria cita também ter realizado várias outras atividades orais, sem, entretanto, na época, encará-las como atividades sistemáticas orais, exigidas pelo programa. Certamente as realizava por gosto pessoal, por interesse de levar uma atividade diferente para seus alunos. Ela se recorda de várias atividades orais que realizava, como dramatização, chamadas orais de verbos, jograis e seminários, exposição oral de enredos de livros.

Uma atividade oral destacada por essa professora é o *decorar poesias*. Segundo conta, era proposta sem a intenção de levar a prática oral para a sala de aula, mas para repertório, para despertar, nos alunos, o gosto estético, poético. Com entusiasmo, fala sobre essa experiência:

“Eu me lembro de outra [com ênfase] atividade — mas não tinha esse intuito de linguagem... desse oral, sistemático, exigido pelo programa. Era... gostava muito que os meus alunos — pra repertório mesmo — decorassem poesias. Eu dava 100

Huum.

pra quem decorasse poesia. E eram momentos muito gostosos, Grazi. De uma facilidade, uma facilidade! [...] Eles escolhiam decorar uma poesia, valia nota e... era o grande chamariz... Era pra repertório mesmo. E, acho, para despertar sensibilidades. Pela beleza...” (Profª Ana Maria, p.22)

É possível observar que são variadas as atividades orais propostas por essa professora: envolviam aspectos gramaticais (chamada oral de verbos), relacionavam-se com a leitura de textos e livros (jograis, dramatização, contar o enredo da história, seminários), propunham-se a despertar o senso estético (decorar poemas), ocorrendo, entretanto, sem o propósito específico de levar a oralidade para a sala de aula, ou de cumprir um programa.

Conforme foi possível observar, o que permeava a inclusão da aula da fala, realizada pela Profª Ana Helena, e das várias atividades orais, propostas pela Profª Ana Maria era a idéia de trazer o novo para a sala de aula, funcionando todas elas como um *escape* à rotina diária do ensino de língua materna, composta pelas práticas de gramática, leitura e escrita. Por isso, não eram atividades regulares, mas esporádicas.

Entretanto, não devia ser essa a situação que ocorria nas aulas da Profª Maria José; nelas, as atividades orais, entendidas como a participação oral do aluno nas discussões diárias sobre os textos, nos questionamentos levados à sala de aula, pareciam integradas a outras práticas, como é o caso da leitura e da escrita, não se constituindo em escape, mas em atividade regular, prevista, no ensino de língua materna. É interessante observar, em vários aspectos trazidos pela entrevista da Profª Maria José, que o ensino de língua materna

desenvolvido por ela, incluindo a prática oral, já anunciava o que seria proposto anos depois com a proposta de renovação do ensino de Língua Portuguesa. As práticas rememoradas apontam que o novo já convivia com o tradicional, apesar de ocorrer em experiências de pequena amplitude, como foi o Ginásio Vocacional.

Ensino recebido e ensino praticado

Mais um tópico abordado nas entrevistas e que passo a apresentar é *ensino recebido e ensino praticado*. Nele, várias informações são trazidas sobre o ensino de Língua Portuguesa recebido pelas entrevistadas, como alunas, e o ensino praticado, como professoras, além da comparação entre esses dois ensinamentos, desenvolvidos em períodos de tempo diferentes.

Do amplo conjunto de informações obtidas, selecionei alguns aspectos para apresentar:

1. livros utilizados

Recordam-se as professoras Ana Maria e Ana Helena que utilizaram quando alunas alguns livros que foram o suporte para o desenvolvimento das aulas de língua materna. São eles: a *Antologia Nacional*, de Carlos de Laet e Fausto Barreto; a *Gramática da Língua Portuguesa*, de Rocha Lima, e *Os Lusíadas*, de Camões. Nos trechos a seguir, as professoras falam a respeito desses livros:

“Ana, e na época que você estudou,[...]você se lembra dos livros que foram usados ?

Ah! com certeza! [...] *Antologia da Língua Portuguesa* e gramática de Cegalla [corrigindo] do Rocha Lima, do Rocha Lima. [...] Grazi, capa cinzenta com as bordas pretas: *Gramática da Língua Portuguesa*. Olha, pra nós que somos do... da Língua Portuguesa é um nome, não é ? o Rocha Lima?

Rocha Lima.

Era o livro de primeira a quarta série. De quinta a oitava. E a *Antologia* ...

A *Antologia Nacional* ?

Carlos de Laet.[com muita expressão] *A Antologia Nacional*. Me vem outro nome: *Seleção Escolar* (!)” (Profª Ana Maria, p.32)

“O Sampaio tinha um estilo de dar aula que era assim: ele ensinava gramática e filologia e a gente carregava *Os Lusíadas* todo dia pra escola. Eu tinha um exemplar do Otoniel Mota e ele fazia o que se chama comentário de texto....”(Profª Ana Helena, p.2)

2. sobre as práticas do ensino recebido

As entrevistadas se recordam de terem tido aulas de leitura, gramática e redação.

a. a leitura

Sobre a *aula de leitura*, a Profª Ana Maria conta que, em torno da Antologia Nacional, eram realizadas atividades:

“A gente lia, lia, lia e eu me lembro que se ressaltava muito a pessoa do autor. Muito conhecido: traços biográficos, e, do vocabulário muito difícil.

Hum.

Biográficos. E era [bem pausadamente cada palavra] delicioso a gente ler aqueles textos. Não sei o que a gente entendia, Grazi, não me lembro mais.”(Profª Ana Maria, p.33)

Complementa dizendo que, com esse livro, eram realizadas a leitura do professor e a leitura oral dos alunos, não ocorrendo, entretanto, uma etapa destinada à interpretação do texto:

“O que ela costumava fazer no trabalho da coletânea ? Era leitura, discussão, o que era?”

Grazi, a coletânea não tinha outro conteúdo que textos. Existia livro didático?! Mas... eram textos compridos. Narrativas, todos os gêneros, acho que não eram fragmentos, não havia exercícios de interpretação. Eram textos áridos, não é? Completamente. Pra uma aluna de quinta, sexta série, textos longos, difíceis[pausadamente cada sílaba] Difíceis. Porque aqueles preciosismos, não é, Grazi ?[...] Agora eu sei que a gente fazia leitura, leitura oral... a professora lia, depois fazíamos leitura oral e não me lembro do que mais era feito, Grazi. Mas acho que não tinham exercícios de interpretação...” (Profª Ana Maria, p.34)

A Profª Ana Helena também traz informações sobre a aula de leitura que vivenciou com seu professor no primeiro ano clássico, e fala de algumas atividades desenvolvidas nessa aula:

“... ele fazia o que se chama ‘comentário de texto’. Na antiga acepção do Sampaio, de comentário de texto, era assim: *Abra a página no Adamastor*, digamos, *‘Porém já cinco sóis eram passados, etc’*. A gente sabia tudo de cor porque ele mandava decorar.

Certo.

Abram ali. Então, veja bem. Então, ele começava pela análise sintática, depois ele fazia a morfológica e depois o que ele chamava de histórica, que era a filologia. Ali a gente via tudo [com ênfase], todos todos os aspectos sem [com ênfase] descuidar da beleza propriamente do texto, porque ele lia muito bem, ele gostava de falar. Então foi um deslumbre!” (Profª Ana Helena, p. 2)

O que se pode depreender dessas passagens transcritas é que várias atividades ocorriam na aula de leitura: leitura oral do professor, leitura oral do aluno, o decorar trechos poéticos, o comentário de texto (que incluía um trabalho de análise gramatical, filológica e uma “leitura expressiva” do professor), estudo dos dados

biográficos do autor, atividades essas desenvolvidas a partir da leitura de textos clássicos da literatura portuguesa, como é o caso d*Os Lusíadas*, e da brasileira. Destacam-se nessas passagens a utilização de coletâneas de textos, como a *Antologia Nacional*, de Carlos de Laet e Fausto Barreto e a *Seleção Escolar*, cujo autor não foi mencionado.

b. a aula de gramática

A Profª Ana Maria traz algumas informações sobre a aula de gramática, que podem ser observadas, a seguir:

“Os textos eram usados para a gramática, Ana ?

Não[com ênfase],

Não.

não, não. Nossa gramática eram os grandes autores...

Hum, hum. Eram

Eram modelos supremos [falas sobrepostas]

Era um outro momento.

Era um outro momento. E também, por exemplo, se apareciam trechos dos autores da coletânea, com certeza porque eram os clássicos, com certeza, não é, tinha no Rocha Lima exemplos desses ditos autores. Não não se estabelecia o elo. Era bem assim: outro momento, outra fonte.

Hora da gramática era da gramática.

Da gramática. Será que outra língua? Será que outra língua ?[mais pausado]”(Profª Ana Maria, p.34)

Na passagem transcrita, é possível observar que a aula de gramática era um momento à parte da aula de leitura: o texto da aula de leitura, de grandes autores da literatura portuguesa e brasileira, era o material sobre o qual seria realizada a aula de gramática; na verdade, o que se tinha já era um *outro texto*: transfigurado, recortado em pequenas passagens, citações, na função de exemplos, para que determinados assuntos gramaticais fossem tratados nos compêndios, como, por exemplo, no de Rocha Lima. A entrevistada deixa claro que, além de os momentos da aula de leitura e de gramática não serem os mesmos, não havia, também, ligação entre elas: “Não não se estabelecia o elo. Era bem assim: outro momento, outra fonte.”.

Essa forma de trabalhar a gramática não é, entretanto, o que conta a Profª Ana Helena, que relata que na aula de *comentário de texto*, o estudo gramatical também estava presente. Embora as informações sejam poucas, tudo indica que a aula de *comentário de texto* já era uma típica articulação entre gramática e texto, no caso, o texto literário d*Os Lusíadas*.

Pelo que dizem as entrevistadas, é possível verificar que, num mesmo período, conviviam formas diferenciadas de ensino gramatical: no primeiro caso, o estudo gramatical era isolado, sem elo com a leitura de textos da coletânea, um momento voltado exclusivamente para o compêndio gramatical, um ensino baseado em práticas muito comuns nas primeiras décadas do século XX; no segundo caso, o conteúdo gramatical e o estudo do texto ocorriam juntos, articulados, ensino esse que passou a ocorrer a partir dos anos 1950 e 1960 em que ora se buscavam no texto as estruturas lingüísticas para a aprendizagem da gramática, ora se buscavam na gramática elementos de apoio para a interpretação do texto (Soares, 2002:167).

c. aula de redação

Algumas informações trazidas por duas professoras sobre a aula de redação são totalmente compatíveis com o que diz Faraco (1984) na praga “redações-tortura”. Discordando da forma como o trabalho era conduzido por seus mestres, ambas lembram que a redação era um trabalho que deveria ser realizado pelo aluno a partir de um tema proposto sem qualquer orientação do professor: “Cada aluno fazia o que entendia por redação.”(Profª Ana Helena, p.25)

3. a imagem do ensino recebido

Embora discordando de algumas posturas e encaminhamentos que permeavam o ensino de Língua Portuguesa que tiveram, como alunas, as três entrevistadas são unânimes em apontar vários aspectos positivos na formação escolar que receberam em língua materna.

A Profª Maria José destaca, por exemplo, a formação forte em termos do *conteúdo dado*, dizendo assim:

“Entende? então eu acho que eu tive uma formação boa.[...] Isso me deu base pra eu agüentar logo de cara um... um ensino forte aqui nessa Pucc, naquele tempo.[...] Me deu preparo pra enfrentar o Vocacional.” (Profª Maria José, p. 43)

Também a Profª Ana Helena narra, em muitas passagens da sua entrevista, ter recebido um *ensino de qualidade*, que, em sua opinião, correspondia à existência de um

currículo voltado ao estudo de línguas, no curso ginásial, e à *excelência de seus professores* de língua, e, em especial, de Língua Portuguesa:

“...pra você ter uma idéia de como foi a minha formação, havia a professora Juracy, maravilhosa! Quando você tem professores maravilhosos de uma disciplina, você fica apaixonada, não é ?

É verdade.

Quando a professora Juracy, no primeiro ano, foi ensinar o grau dos adjetivos, ensinou pelo Latim. ‘Doce’ é ‘dulce’ no Latim, então o superlativo sintético erudito é *dulcíssimo*. Existe o popular, que é *docíssimo*. Ela ensinou assim na quinta série. Ela dava exemplos dOs Lusíadas. Eu ainda lembro das aulas da Juracy da quinta série. Aquilo ficou gravado. É uma coisa de paixão mesmo, por que que as outras disciplinas não ficaram gravadas como aquelas ficaram? Não é? Havia bons professores de matemática, e eu...

Não se encantava. [risos da entrevistadora]

Não me encantava.”(Profª Ana Helena, p.4)

Também a Profª Ana Maria destaca pontos positivos no ensino recebido, referindo-se à *seriedade profissional* de seus professores, além do trabalho sedutor desenvolvido pela *leitura de grandes escritores*, dizendo:

“Tenho marcas assim de grandes [com ênfase] mestres, que acho que nunca me viram como pessoa. [...]Não eram carinhosos. Mas o profissionalismo, entende ? As exigências... A lousa cheia... A lousa cheia. A aula dada. [com muita força de expressão]” (Profª Ana Maria, p.36)

“Mas assim, mesmo que superficialmente, você ter aquele livro grosso, entende, carregando aquele livro, os textos, aquelas histórias longas, os autores importantíssimos [com muita ênfase]!!Importantíssimos, grandes[com ênfase] escritores!! Isso era um mundo muito novo, muito maravilhoso. Seduzia mesmo, Grazi. [...]Seduzia mesmo [pausadamente].” (Profª Ana Maria, p.35)

Os pontos positivos levantados a respeito do ensino de língua materna que receberam não estão vinculados a um só aspecto: referem-se ao *conteúdo recebido*, que lhes propiciou adentrar o mundo letrado, seja pelo estudo e leitura de textos de grandes autores da literatura, seja pelo estudo gramatical; à existência de um *currículo* muito centrado nas humanidades, e principalmente, ao *profissionalismo* de seus professores: “Mas o profissionalismo, entende? As exigências... A lousa cheia... a lousa cheia. A aula dada.”.

4. contrapondo o ensino recebido e o praticado

As entrevistadas reconhecem alguns poucos pontos de contato entre o trabalho de seus mestres e o ensino desenvolvido por elas. Para a Profª Ana Maria, o que a aproxima de seus professores é somente a *atitude profissional*, de seriedade, de autoridade com que sempre exerceu a sua profissão (“Acho que tenho até um pouco deles”). Para a Profª Ana Helena, somente alguns aspectos de que gostava, como a aula de comentário de

redação, foram incorporados ao seu trabalho, pois, segundo ela, não havia mais condições de repetir o que tinham feito seus mestres, como é o caso da aula de comentário de texto realizada pelo seu professor. Comenta que um dos aspectos que diferencia a sua atuação da de seus professores é a maior ênfase dada ao texto. Ela diz assim:

“Achei que nunca mais a gente poderia voltar àquele estilo do Sampaio. Havia colegas que diziam que faziam. Eu não sei como. [...]. E aquela coisa da análise do texto como o Sampaio fazia, acho que acabou naquela geração, acabou nos anos 60.”(Profª Ana Helena, p.16)

Mais do que as outras duas professoras, a Profª Maria José se distancia bastante, desde o início de sua carreira, das práticas desenvolvidas por seus mestres. A experiência inicial com o Vocacional a fez percorrer um caminho singular, não trilhado pelas outras entrevistadas — um trabalho voltado à leitura e discussão de textos, sem a presença do livro didático; um ensino realizado a partir da integração das disciplinas escolares; o desenvolvimento das atividades sempre baseado no trabalho em equipe (de alunos e professores); o incentivo ao trabalho de leitura de livros, sem haver cobrança posterior através de prova; os Estudos do Meio, dentre vários outros aspectos.

De forma geral, as três professoras deixam claro que, embora considerassem positivo o ensino recebido de Língua Portuguesa, suas aulas, suas práticas muito se diferenciaram da de seus mestres.

Os caminhos particulares trilhados por elas, marcados por estudos paralelos que foram progressivamente realizando na área da literatura e/ou da lingüística (inclusive cursos realizados de especialização, mestrado), pela experiência cotidiana de ensino, pela participação em cursos de atualização no interior das escolas, pelo contato com documentos oficiais, como os Guias Curriculares, nos anos 70, fizeram com que o ensino praticado, nos anos 60 e 70, apenas em alguns poucos aspectos se assemelhasse ao ensino recebido.

A presença do novo e do tradicional no ensino de Língua Portuguesa

Um outro tópico abordado diz respeito ao *novo* e ao *tradicional* no ensino de Língua Portuguesa, que se vincula diretamente ao anterior, *o ensino recebido e o praticado*.

Questionada sobre o que era o novo e o tradicional no ensino de língua materna, no início de sua carreira, a Profª Ana Maria se manifesta, dizendo:

“Se privilegiava o texto, a reflexão sobre o texto do autor [com ênfase]. Questionava-se muito o ensino ‘tradicional’, que privilegiava a gramática normativa. Lembro-me que havia os professores que só ‘davam’ gramática e os modernos, que elegiam o texto. Por muito tempo, ouvi falar dessa dicotomia. Até que, com os Guias, as oficinas, o serviço de monitoria, a prática com os textos passou a ser mais unânime. Mas, daí, acho que essa dicotomia ficou assim bem presente nessa época. Mas, anteriormente, o que que era tradicional e o que que era novo ? Não, era a escola dar uma boa aula, não me lembro, não, dessa preocupação.[...]E nem da nomenclatura. *Ai uma prática ultrapassada! Ai, não faz isso!* Não me lembro, Grazi.”(Profª Ana Maria, p.39)

É interessante observar, nessa passagem, o entendimento da professora sobre a dicotomia novo/tradicional no ensino de Língua Portuguesa: segundo ela, houve um período primeiro em que a contraposição de dois ensinos inexistia, o que fazia com que a denominação novo/tradicional também não tivesse razão de ser: “...anteriormente, o que que era tradicional e o que que era novo? Não, era a escola dar uma boa aula, não me lembro, não, dessa preocupação [...] nem da nomenclatura.”⁸⁹.

Num segundo momento, já circulava uma distinção entre um ensino tradicional, que privilegiava o trabalho com a *gramática normativa*, e um ensino moderno, novo, que elegia *o texto* como centro do trabalho em língua materna: “Por muito tempo ouvi falar dessa dicotomia”. O emprego de “ouvi falar” acena para a presença de uma discussão em andamento, um conhecimento já em circulação, mas que não colocava a dicotomia novo/tradicional como definida. Num terceiro momento, em meados dos anos 70, com a publicação dos Guias, essa dicotomia passou a se fixar (“ficou assim bem presente nessa época”) pela força de um documento oficial e pelo poder do discurso acadêmico que ele transmitia, o discurso dos lingüistas.

Várias são as manifestações do *novo* citadas pelas professoras durante as entrevistas, algumas ocorridas nos anos 60, outras, nos anos 70, e provêm de várias fontes: documentos oficiais, livro didático, conhecimentos acadêmicos, determinações legais, dentre outras. Algumas dessas mudanças estão diretamente voltadas ao ensino de língua materna; outras são alterações mais amplas que ocorreram no panorama educacional brasileiro, no período dos anos 60 e 70, e que atingiram, inevitavelmente, o ensino público paulista. O novo que se apresentou, àquele período, não foi avaliado positivamente por todas elas: para umas, o novo representou, muitas vezes, alteração para melhor; para outras,

⁸⁹ Esse mesmo comentário é feito também pela Profª Ilka, já apontado no capítulo anterior: “Não me lembro de nenhuma distinção. Nem se falavam nas duas palavras porque era ensino, acabou.”.

apenas alterou uma situação, sem trazer junto maior qualidade para o ensino de língua materna, ou para a escola brasileira do primeiro grau. Também é importante dizer que nem todas as manifestações do novo foram aceitas e incorporadas por todas elas.

Passo, a seguir, a destacar alguns pontos apresentados como “o novo” nos anos iniciais de suas carreiras.

1. a documentação oficial

Uma das inovações diz respeito aos documentos oficiais voltados ao ensino da língua materna, os *Guias*, que chegaram nos anos 70. Para uma delas, ele trouxe um apoio grande ao professor; para as outras, constituiu-se numa verdadeira “camisa-de-força” a ser cumprida. Elas assim se manifestam:

“Agora os Guias ..foi um desvendamento assim muito bom ! Pras nossas práticas, pras nossas práticas. Mas foi o ovo de Colombo! Ele rebatizou todas as práticas! Deu sentido [bastante enfático], deu sentido!Deu segurança, num primeiro momento, né ?” (Profª Ana Maria, p.23)

“Como eu detestava aquilo !

Você não gostava ?

Porque eu tinha acabado de sair do Vocacional, foi quando surgiram os Guias, não foi ? [...] Não gostava. Aquela coisa pronta eu não estava acostumada. Tinha que dar isso, isso, isso. Os Guias verdes...”(Profª Maria José, p. 36)

2. ações oficiais de apoio pedagógico

São também exemplos do *novo* ações oficiais patrocinadas pela Secretaria de Estado da Educação, pelas Delegacias de Ensino, como as oficinas, as monitorias, reuniões pedagógicas, que, por um período, ocorreram junto às escolas oficiais da rede pública paulista, como apoio aos professores, trazendo orientações sobre as novas posturas defendidas para o ensino de língua materna, a partir da década de 70.

3. livros didáticos

Uma situação nova lembrada diz respeito ao surgimento de *críticas ao livro didático* existente na época, os chamados “descartáveis”, que vinham com espaço para respostas do aluno. Também foi lembrada a publicação do livro *Redação e Criatividade*, de Samir Meserani, que, para uma delas, foi um ganho considerável no ensino de redação e, para outra, mais “uma praga” que surgiu, nos anos 70, no ensino de língua materna. As professoras assim comentam:

“Foi assim, acho que foi nesse tempo[...], a produção de texto do aluno começou a ter sentido para mim. Com esse livro *Redação e Criatividade*. [...] Propostas maravilhosas, os alunos... Ele contemplava o rascunho, as versões, não é? Lógico, o rascunho já era uma versão. A versão final. E propostas assim que, que buscavam mesmo sentido na experiência de vida e de leitura do aluno [com muita ênfase].” (Profª Ana Maria, p. 41)

“Nesse mesmo tempo, nos anos 70, caiu outra praga no ensino que foi a criatividade.

Aquele livro...

Aquele livro do

Criatividade, do Meserani.

do Meserani. Também foi um outro equívoco, porque os professores trabalhavam com criatividade, mas ninguém sabia muito bem o que era criatividade. Os alunos choravam [com ênfase] em cima daquilo.” (Profª Ana Helena, p. 25)

Ainda sobre os livros didáticos, uma das professoras se lembra de, no início dos anos 70, eles incorporarem algumas informações que também estavam presentes nos cursos de treinamento de professores daquela época, como, por exemplo, a definição de lingüística e as funções da linguagem, sem com isso ter havido uma modificação consistente, segundo ela, desse material de ensino. Ela diz assim:

“E os livros didáticos passaram a ter aquilo que eu chamava de perfumaria: o que é lingüística ? o que são funções da linguagem ? Todo livro continha isso, nas primeiras páginas e depois era esquecido e aí voltava: o que é substantivo? o que é adjetivo? O tradicional. Nós tivemos isso, também nos anos 70.” (Profª Ana Helena, p.17)

4. alterações na política educacional brasileira

Uma das professoras ressaltou uma série de modificações que viu ocorrer na política educacional brasileira, a partir dos anos 60 e que, segundo ela, mudaram a escola que conheceu: a alteração curricular que ocorreu em direção às ciências exatas e biológicas, o processo de democratização do ensino, a eliminação do exame de admissão ao ginásio, além de outras modificações na rede pública nos anos 70, como os planejamentos conjuntos, o estabelecimento de objetivos e estratégias de ensino e os concursos públicos (menos exigentes) de efetivação de professores. As passagens, a seguir, vêm no sentido de mostrar a insatisfação revelada pela professora com esse novo que surgiu:

“Depois em 1967 houve a grande virada, que foi a chamada democratização do ensino, que eu recebi com espanto em Salto. Em 67, recebemos a mudança através do exame de admissão à quinta série. Ele veio fechado. Eu tive vontade de sentar e chorar.[...] Naquele dia eu falei: Bom, acabou uma época e começa outra. E foi o que aconteceu. Com a chamada democratização, que foi uma nivelção por baixo, foi o momento em que acabou a escola pública como eu conheci, quando eu fui aluna e professora. ” (Profª Ana Helena, p. 12)

“Nessa época começaram os planejamentos, que a gente não sabia bem o que eram. Começaram os planejamentos em conjunto [...] Então começaram a se estabelecer objetivos, estratégias... Tudo no início dos anos 70. [...] Mas tudo muito mal feito, de uma maneira autoritária, sem reflexão, sem que se soubesse exatamente o que as coisas eram. Os concursos pra efetivar professores ficaram mais abrangentes, com testes, sem prova didática, como os da década anterior. O de 70 foi só teste. [...] Então foram anos de intensa transformação, mas de muitos equívocos.” (Profª Ana Helena, p.18)

5. outras inovações

O novo também se colocava através do projeto institucional de ensino público chamado *Ginásio Vocacional*, que ocorreu em várias cidades do Estado de São Paulo. Várias informações sobre seu funcionamento e sobre o ensino de Língua Portuguesa lá desenvolvido foram lembradas, com muito orgulho, pela Profª Maria José. As marcas deixadas por essa experiência foram profundas em sua vida profissional e a prepararam para os projetos de renovação do ensino de língua materna⁹⁰ que vivenciou décadas depois: “o Projeto do Wanderley”, nos anos 80, e o Projeto da “Escola-Padrão”, nos anos 90. Ela diz: “Eu já tava pronta. Entrei. Me enquadrei. E adorava.” (Profª Maria José, p. 29).

Algumas outras modificações incorporadas pela Professora Ana Helena em suas aulas, como a *aula da fala*, o *estudo dirigido* e o *trabalho em grupo* são novidades, segundo ela, apresentadas àquela época. Ela assim conta:

“Mas a gente, sim, eu tentava sempre incorporar o que ia chegando, né ? Como eu te falei: a aula da fala, o chamado estudo dirigido, não é ? Houve uma época em que os livros didáticos passaram a se chamar ‘Estudo dirigido de Português’, o chamado grupo... A gente foi incorporando uma série de coisas e, no entanto, de vez em quando, eu pegava um exercício lá dos anos 50 e ele funcionava. Então... que é aquele de, por exemplo, dar três palavras e mandar montar uma frase.” (Profª Ana Helena, p.39)

A professora faz referência a uma modificação ocorrida nos livros didáticos dos anos 1970 de que o livro “Estudo dirigido de Português”, de Mathias (1971), é um exemplo. Sobre esse mesmo livro, Soares (2001) aponta que nele se coloca uma mudança

⁹⁰ Embora fuja do objetivo do presente trabalho, ficam aqui colocadas algumas questões que a rememoração da Profª Maria José suscita: até que ponto esse projeto de renovação do ensino de 5ª a 8ª séries, o Ginásio Vocacional, trouxe alterações específicas no ensino de LP que era praticado naquela época? Como essas alterações se relacionaram com as propostas de mudança no ensino de língua materna, ocorridas nos anos 70 e 80? Certas informações trazidas pela professora indiciam algumas alterações no ensino tradicional de língua materna, conforme era então praticado, mas isso é um assunto a exigir investigação.

na concepção do papel do professor então vigente, do papel do professor como leitor e como formador de leitores.

Sobre a passagem transcrita, é interessante observar que a professora ao mesmo tempo que se abria ao novo incluindo na sua prática o estudo dirigido, a aula da fala, o trabalho em grupo, ela retomava atividades já distanciadas no tempo, como é o caso de um exercício retirado de um antigo livro, apontando para um movimento contínuo de coexistência entre o velho e o novo: “de vez em quando, eu pegava um exercício lá dos anos 50 e ele funcionava.”.

A documentação oficial voltada ao ensino de Língua Portuguesa

Também a documentação oficial sobre o ensino de Língua Portuguesa foi abordada durante as entrevistas.

Quanto a esse tópico, o que se pode observar é que havia uma orientação sobre o ensino de Língua Portuguesa, ou seja, um *programa* a ser seguido pelas professoras nas suas escolas, que não provinha exclusivamente de fontes oficiais, da Secretaria da Educação; ele podia provir de outras instâncias, igualmente de poder, como o livro didático ou até mesmo do grupo de professores da escola. No caso do Vocacional, as orientações não provinham da Secretaria de Educação, vinham da própria escola.

Além da existência desse programa, oficial ou não, as professoras também informaram que, nos anos 70, passaram a conviver com novas orientações: a publicação do documento oficial *Guias curriculares para o ensino de 1º grau-Língua Portuguesa*, — texto que defendia um novo encaminhamento ao ensino de língua materna, baseado nos conhecimentos lingüísticos disponíveis àquela época—, e a realização de uma série de ações oficiais de orientação ao ensino de língua materna, como reuniões de estudo, palestras, cursos, que tinham por objetivo dar suporte à implementação da reformulação pretendida no ensino de Língua Portuguesa.⁹¹

⁹¹ As professoras Ana Maria e Maria José também falaram, em suas entrevistas, sobre outros documentos oficiais que surgiram nos anos 80 e 90, como é o caso da *Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa-1º grau*, dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, e projetos como o “Projeto do Wanderley”

Como foi dito anteriormente, a recepção aos Guias não foi a mesma para todas elas. Duas professoras o avaliam negativamente, considerando-o revestido de um tom autoritário, taxativo, *impondo* os rumos do ensino de língua materna; a outra professora o vê de forma muito positiva, provendo o professor de um chão *seguro* para caminhar, pois, segundo ela, lhes faltava uma diretriz, um rumo, uma definição para o ensino de língua materna, que no seu entender, corria à deriva, sem qualquer orientação: “Mas na época que a gente era órfã, mesmo. Era mesmo, Grazi.”. E mais, o amparo trazido chegou embasado num conhecimento, sobre a linguagem, de base científica, respaldado pelo timbre oficial.

Vale a pena tecer um comentário sobre a visão desfavorável aos Guias.

É possível entender a postura desfavorável da Profª Maria José pelo fato de ter experimentado, já em início de carreira, um processo de renovação no ensino do primeiro grau, que previa um planejamento de ações que estava nas mãos da equipe de professores da escola, sem imposições de ordem oficial.

Quanto à postura desconfortável, até arredia da outra professora em relação aos Guias, é possível compreendê-la pelo fato de ter, muito provavelmente, associado as imposições vividas no período da ditadura militar — incluindo aí a deflagração do processo de democratização do ensino, visto por ela como extremamente negativo—, à proposta de reforma do ensino de Língua Portuguesa, que veio divulgada pelos *Guias*. Na sua prática, os *Guias* não foram a sua segurança, o seu equilíbrio. Ela se orientou por um outro caminho.

O livro didático utilizado pelas professoras

O *livro didático* é mais um tópico abordado nas entrevistas e sobre ele passo a destacar alguns pontos:

1. a adoção e a não-adoção do livro didático

(assim batizado por uma das professoras) e a Escola-Padrão, mas, como essas informações se afastam dos objetivos deste trabalho, elas não são apresentadas nem comentadas.

Na leitura das entrevistas chama a atenção o fato de a adoção do livro didático não ser unânime numa época em que esse era o procedimento usual no ensino de língua materna. Das três professoras, uma não usava esse material.

A posição de não trabalhar com o livro didático, nos anos 60, se devia, inicialmente, a uma decisão didático-pedagógica do projeto do Ginásio Vocacional, do qual a Prof^a Maria José participou. Posteriormente, trabalhando em outra realidade escolar, a decisão passou a ser também da professora, que se convenceu dos benefícios de realizar um trabalho personalizado e voltado aos interesses dos alunos.

Abolir o livro didático é uma postura defendida nos anos 60 no Vocacional, que vem reaparecer, com força, uma década depois, com o movimento de reformulação do ensino da Língua Portuguesa, em fins dos anos 70 e começo dos 80. Dessa forma, é compreensível que as professoras Ana Maria e Ana Helena, em início de carreira, usassem o livro didático, pois a discussão sobre a adoção ou não desse material não estava sequer colocada para os professores de língua materna àquela época. Para a Prof^a Ana Maria o livro didático era o apoio *natural*, esperado para o desenvolvimento das suas aulas; para a Prof^a Maria José ele inexistia na realidade de ensino do Vocacional:

“Então eu me lembro assim: era aquela aulinha assim do... da leitura oral e expressiva do texto, da interpretação[com ênfase]do texto, né, da gramática, da gramática. Explico, os conteúdos, estratégias e metodologias eram as do livro didático adotado. Se era um bom livro, tudo bem. Se não... [...] E não tinha... e não tinha assim, por exemplo, hoje é aula de leitura. Não fazia essa divisão, um dia para tal atividade; seguia-se a sequência proposta pelo livro.”(Ana Maria, p.8)[grifos da entrevistada]

“Uma proposta completamente diferente. Sem livro didático e a partir de... as disciplinas, as matérias funcionavam a partir dos interesses dos alunos e da realidade sócio-econômica da região.”(Prof^a Maria José, p.4)

No período pós-desmantelamento do projeto do Vocacional, a professora Maria José assumiu, nos anos 70, suas aulas na região de Campinas, em Sumaré (SP) e trabalhou com livro didático, mas procurou dar, a esse uso, um caráter mais individualizado, que decorria de sua prática anterior. Mesmo vivendo uma outra realidade escolar, estava continuamente procurando o novo, “arriscando-se” a novas saídas, impregnada pela experiência do projeto que conhecera e em que passara a acreditar: “...o negócio é que a gente estava acostumada, e eu... eu acreditava nisso.”.

2. uso do livro didático: uma questão de escolha?

Se, no começo de suas carreiras, as professoras Ana Maria e Ana Helena não se tinham defrontado com a questão relativa à utilização ou não do livro didático, com o passar do tempo, essa discussão foi se colocando juntamente com a proposta de renovação do ensino de língua materna, no fim dos anos 70, como foi falado anteriormente. Nessa mesma época, conforme narra a Prof^a Ana Helena, as condições de trabalho no ensino público já eram bem outras, diferentes das encontradas nos anos 60: o aprofundamento do processo de democratização do ensino já tinha se instalado. A partir dessa nova situação enfrentada pelos professores, e estando já colocada a proposta de renovação do ensino de língua materna, a Prof^a Ana Helena diz como passou a encarar a questão da adoção ou não-adoção do livro didático:

“Eu sempre usei livro didático. Eu acho que numa realidade de sala de aula com quarenta, quarenta e cinco alunos, com o número de aulas pra você dar, aquele sonho que vocês lá na Unicamp apontavam muito: *Não! O professor faz a sua própria seleção e tal...* Isso eu faço aqui na faculdade. Mas lá a gente usava livro, escolhia o que achava melhor...”(p.15)

“Eu sempre pedi livro, porque o livro rende mais. Essa situação... a gente a partir de um momento... um momento assim em que as coisas foram ficando cada vez mais difíceis e menos paupáveis, então se chegava à impressão que você dava tão pouca coisa pros alunos, e o livro era um apoio. [...] Era um apoio. Eu achava que ele funcionava. [...] Era ruim? Eu sei que todos todos todos os lingüistas sempre disseram que isso era péssimo. Mas eu usava, sim, conscientemente.” (p.36)

Nessas passagens a professora fala de forma a deixar claro à entrevistadora que o uso do livro didático não era uma questão de escolha, mas de necessidade frente às condições de ensino que passaram a existir na escola pública a partir dos anos 70. Suas palavras procuram mostrar que pesquisadores da Unicamp propunham algo inviável aos professores, o não-uso do livro didático, algo incompatível, segundo ela, com a situação em que se encontrava o ensino público; em outras palavras, “aquele sonho que vocês lá na Unicamp apontavam muito: *Não! O professor faz a sua própria seleção e tal...*” é uma forma de a entrevistada denunciar a impropriedade da proposta dos acadêmicos, porque se pautava, conforme sua compreensão, no desconhecimento da realidade de sala de aula, que era vivida pelos professores de Língua Portuguesa. Contrapondo-se fortemente àqueles que indicavam modificações no ensino de Língua Portuguesa, vendo o panorama da sala de aula a partir da academia, e, portanto, *à distância*, a entrevistada marca sua posição favorável ao

uso do livro didático, apoiada no conhecimento que a prática docente lhe impunha: “Mas eu usava, sim, conscientemente.”(p. 36).

3. conteúdos gramaticais no livro didático

Uma outra informação diz respeito ao conteúdo previsto no interior do livro didático de 5ª a 8ª séries: além do trabalho com o texto, exercícios de leitura, também era incluído, na seqüência, o conteúdo de gramática com exercícios, fato esse que tornava desnecessário o uso de um compêndio específico para se trabalhar a gramática. A Profª Ana Maria assim conta:

“Não havia livro de gramática; o conteúdo e os exercícios vinham depois do texto, no livro didático.”(Profª Ana Maria, p. 10)

4. livros didáticos lembrados e preferidos

Quanto aos livros didáticos utilizados, alguns nomes de autores foram lembrados, como Domingos Paschoal Cegalla, Dino Preti, Magda Soares, Sargentin, Roberto e Cloder, Lydia Bechara, dentre outros. Alguns desses autores foram destacados por terem sido muito utilizados por elas: é o caso de Domingos Paschoal Cegalla, que segundo uma das entrevistadas, era tido entre os professores como o melhor na época em que atuou de 5ª a 8ª séries; e Magda Soares, lembrada por uma outra professora, como a autora de livro didático de sua preferência.

5. o uso do mimeógrafo: o “escape” ao livro didático?

Procurando escapar do que o livro didático proporcionava, uma das professoras recorda que selecionava textos de sua preferência, de outros livros didáticos, e os copiava a mão, para serem reproduzidos no mimeógrafo a álcool da escola. É interessante observar a importância que ela dava a essa “máquina copiadora” que lhe permitia, naquela época, personalizar seu trabalho:

“Não tive a sorte de encontrar adotados os livros de que gostava, então, transcrevia os textos da Lydia Bechara e outras, Dino Preti, Magda Soares. Lembro-me de que a abordagem de textos dos autores Roberto e Cloder — livrinhos pequenos e finos — era bem diferente, mais abrangente, as questões eram originais. O didático de Dino Preti era bem diversificado, com muitas atividades paralelas e ricas, que eu usava. E o texto, avaliações e exercícios de gramática. Era uma doida, mas que coisa deliciosa [com muita ênfase] o mimeógrafo a álcool.[...] A liberdade que a gente tinha.

Me lembro que eu chegava mais cedo, entende? Não só eu, outros colegas, também. E passava e era muito importante pra gente levar um exercício passado no mimeógrafo.

No mimeógrafo. Dava mais...

Sair daquela mesmice do livro. Dava status, não é ?(Profª Ana Maria, p.26)

A leitura dessa passagem permite perceber que o mimeógrafo teve, num determinado período do ensino de língua materna, uma função não só no trabalho da Profª Ana Maria, mas também no trabalho de um conjunto de professores. Ele deu condições ao professor de escapar, mesmo que timidamente, do livro didático adotado; de trazer, para a sala de aula, um texto, um exercício que tinha sido escolhido *pelo professor*, mesmo que essa escolha se baseasse em outros livros didáticos. Ainda que o escape fosse pequeno, ele era sentido como significativo, pois propiciava ao docente apresentar “seu” trabalho: “A liberdade que a gente tinha.[...] Sair daquela mesmice do livro.”.

É possível perceber, na entrevista da professora Ana Maria, um trajeto de utilização do livro didático que vai do uso exclusivo desse material, em início de carreira, à sua complementação com outros livros didáticos: de um período em que “no início, (ele) era a bíblia mesmo”(p.32) para um outro, em que o livro didático, sozinho, já não bastava, não respondia mais às necessidades de seu trabalho. Nesse ponto, o uso pessoal do mimeógrafo veio propiciar “sair daquela mesmice do livro”(p.26), dando condições para um trabalho menos atrelado, mais voltado ao que a professora perseguia.

O curso de graduação em Letras

Um outro tópico que foi abordado com as entrevistadas diz respeito ao curso de graduação que realizaram. As três professoras fizeram o curso superior na PUC de Campinas, na década de 60: duas realizaram a graduação em Letras Neolatinas e uma, em Letras Anglo-Germânicas.

Em relação ao curso realizado, foram unânimes em dizer que realizaram um curso de conteúdo forte, que apresentou vários pontos positivos: grandes professores de língua e literatura, uma bibliografia importante e atualizada para aquela época; muitos trabalhos de leituras de livros e seminários. Entretanto, o mesmo não ocorreu quando

falaram, especificamente, sobre a orientação recebida para ensinar Língua Portuguesa. Nas passagens, a seguir, falam sobre essa “orientação”:

“que orientações você recebeu no curso de Letras em relação ao ensinar Língua Portuguesa ?

[silêncio da entrevistada]

Nada ?

Nada.[...] a Didática era um curso dado por um professor de São Paulo. Dessas aulas só me ficaram as orientações sobre como apagar a lousa, da esquerda para a direita, de lado pra não dar as costas pro aluno, para a clientela... para que o aluno fizesse parte, pra que não ficasse aquela ruptura... que eu acho que a intenção era essa.(Profª Ana Maria, p.28)

“Se você teve orientações que te valeram pro trabalho em sala de aula...

Pra falar a verdade, não.

Não ?

Eu nem me lembro dessa maté/da matéria Prática de Ensino. Prática de Ensino de Português. E provavelmente deve ter tido no quarto ano.”(Profª Maria José, p.37)

“Então, eu acho que eu tive pouquíssima base do que se possa chamar de prática de ensino. [...]Foi, e também não se dava muita ênfase à didática. É no quarto ano que havia prática de ensino.Todas todas as práticas, tudo que fosse da Educação ficava só pro quarto ano.” (Profª Ana Helena, p. 3)

As palavras das entrevistadas evidenciam que são pouquíssimas ou nulas as lembranças retidas na memória sobre a orientação ao ensino da Língua Portuguesa. As professoras deixam claro que, ao longo de suas carreiras, foram elaborando formas de sanar a deficiência deixada pelo curso superior no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa. A respeito disso, a Profª Maria José fala sobre o papel decisivo que o Vocacional teve na sua carreira, suprimindo as falhas de sua formação como docente:

“Se eu não tivesse ido pro Vocacional, eu não sei o que teria sido de mim, porque foi lá que eu aprendi a ser professora. Entende? Foi quando eu aprendi essas estratégias novas, essa postura nova em relação à língua, esse construir e desconstruir o texto... Entende ? Eu não sabia, eu não sei, não sei até hoje pegar *Vamo lá, abre na página tal... Vamo vê o texto... o que quer dizer... [sons vários]. Agora, gramática.* Eu não não sei fazer isso. Então pra mim marcou e me mudou... Assim... completamente a minha vida.”(Profª Maria José, p. 23)

As professoras Ana Maria e Ana Helena narram que o conhecimento que adquiriram sobre o ensinar a língua materna foi decorrente, em grande parte, da própria experiência pessoal na vida docente, do contato com outros colegas professores, de cursos realizados, de muito estudo e de leituras, inclusive aquelas realizadas ou indicadas no próprio curso de Letras. Em relação às leituras realizadas, a Profª Ana Maria lista uma série

de autores e obras que lhe serviram de orientação no ensino da Língua Portuguesa⁹². Nas passagens, a seguir, essas informações podem ser recuperadas:

“Elegi o ‘Didática para a escola de 1º e 2º graus’, de Amélia D. de Castro e outros, Pioneira, MEC como livro de cabeceira. Também gostava de seguir o ‘Gramática da fantasia’ do G. Rodari. Consultava, também, os autores teóricos dos tempos da Pucc: para a Literatura — dei aulas para o colegial — Bosi, Massaud Moisés, Casais Monteiro, Antônio Cândido, Cândido de Oliveira, Amora, Kayser, Welleck, Costa Marques, Mello Nóbrega etc E para a língua: Joaquim Nunes, Lyons, José L. Vasconcelos, Martinet, Jakobson, Saussure etc Mattoso Câmara e Sousa da Silveira consulto até hoje, assim como Celso Cunha e Rocha Lima.” (Profª Ana Maria, p.23)

“Não havia nada, nem algum livro de referência na época, como trabalhar...?”

Tinha, tinha. Nossa! [...] Tinha, havia o... livros... livros de literatura. O grande [com ênfase] livro, o grande livro que foi assim, que me ajudou demais foi da Nely Novaes Coelho: *O ensino da literatura*. Calhamaço [com ênfase] que eu transformei em bíblia, porque era um porto seguro na época. E uma delícia porque tinha leitura de obras, né? E você tendo aquele modelo, você transferia pra alguma coisa prática [com ênfase]. Lembro, sim: Didática para a escola de 1º e 2º Graus, de vários autores e autoras, da Pioneira/MEC. Mas, nem o da Nely, nem o de Didática foram sugestões do Curso de Letras, mas descobertas posteriores. Cito, ainda, outra ‘bíblia’: Comunicação em Prosa Moderna, de Othon M. Garcia; o Técnica de Estilo, de Albertina F. Barros. Esses exemplares, ainda, os conservo. Havia um de capa vermelha sobre o ensino de Teatro ou sobre o Teatro no Brasil(?) que era uma fonte, também.” (Profª Ana Maria, p.29)

Também a Profª Ana Helena, quando solicitada a dizer que obras foram indicadas ou utilizadas no curso de graduação para orientar o ensino de Língua Portuguesa, tem indicação a dar voltada ao *ensino da literatura*, mas não ao de Língua Portuguesa:

“Eu lembro aquele de literatura, né ? que é o da Nelly, que saiu por aí por volta de 64, 65... Por aí. Eu me lembro desse, mas para ensinar Língua Portuguesa, ó Deus, eu não me lembro.” (Profª Ana Helena, p. 35)

A partir da narrativa das professoras, é possível dizer que o curso de Letras lhes trouxe pontos positivos em relação aos conhecimentos específicos de língua e literatura; já em relação aos conhecimentos sobre o ensinar a língua materna, não lhes forneceu subsídios, mesmo que mínimos, para desenvolverem a profissão. Esse conhecimento foi aos poucos sendo colhido em várias fontes e em vários momentos de suas vidas, mas fora do curso de graduação.

⁹² Considero essas informações bastante relevantes, pelo fato de permitirem conhecer não só o universo básico de leituras da Profª Ana Maria, voltado ao ensino de língua materna, como também um provável universo de leituras de outros professores de Língua Portuguesa que trabalharam na mesma época.

* * *

Antes de encerrar este capítulo, aqui vão mais algumas palavras.

As professoras do grupo mais jovem são fruto de uma formação escolar alinhada ao paradigma tradicional que as situou em termos do que era ensinar a língua materna: o texto literário como base, a importância central da gramática, as posturas normativas para o ler e, principalmente, o escrever.

Em início de carreira, duas delas trabalharam nessa perspectiva, apesar de estarem continuamente agregando atividades inovadoras ao ensino de língua, revendo e alterando práticas já não mais compatíveis com a situação em que viviam, decorrente principalmente do processo de democratização do ensino, complementando seus conhecimentos com novas leituras seja na área da língua ou da literatura, que, no conjunto, as levaram a realizar um trabalho que já não era exatamente o mesmo ensino tradicional recebido de seus professores.

Já a professora Maria José, desde o início de sua carreira, passou por uma experiência singular que muito a distanciou do ensino que conhecera como aluna. Através de sua participação no projeto do Ginásio Vocacional, ela pôde conhecer uma nova forma de pensar o curso ginasial tradicional, e experimentar um ensino de língua materna diferenciado da formação recebida em vários aspectos. Sua história de vida profissional se reveste, já nos anos 60, do discurso do novo para o ensino de língua materna para o qual não tinha sido preparada: “Eu dou graças a Deus porque não caí no... no tradicionalismo, como era, porque a gente saía da faculdade e ninguém falava nada!” (Profª Maria José, p.10).

O que parece ter ocorrido na trajetória de vida profissional dos dois grupos de professoras entrevistadas até meados dos anos 70 é um processo de alterações, mesmo pequenas, de caráter individual ou, no máximo, em equipe, que foram ocorrendo progressivamente no ensino de língua portuguesa, marcadas pelas condições sociais, culturais, econômicas e políticas e pela natureza e nível dos conhecimentos sobre a língua e a linguagem disponíveis naquela época, sem a interferência de documentos oficiais e favorecida pela autonomia que o professor gozava décadas atrás. As modificações que

foram ocorrendo estavam ainda circunscritas aos limites do mesmo ensino, o tradicional, ou seja, do universo possível e disponível de conhecimentos sobre o ensino de língua materna.

Bem diferente dessa situação, foi a chegada de um outro conjunto de conhecimentos que as colocava diante de concepções novas de língua, linguagem e ensino de língua, não mais assentadas numa tradição literária e normativa, mas numa ciência, cujas posturas eram incompatíveis com o paradigma existente. O conhecimento que chegava pelas mãos dos lingüistas não vinha como um acréscimo no interior do que já se fazia; ao contrário, ele instalava a ruptura, a renovação do ensino pelo corte, afastamento e oposição ao tradicional. Era um outro paradigma que se colocava e passava a ser conhecido a partir da metade dos anos 70.

As professoras, inclusive as mais idosas, passam a conviver com o que De Pietri (2003) denomina o “discurso da mudança”, que emerge do interior da Lingüística em função do interesse dessa ciência pelas questões relativas ao ensino de língua portuguesa no Brasil. Tal discurso, baseado em teorias lingüísticas, sociolingüísticas e sociológicas da época, posiciona-se contra o ensino tradicional e a favor da necessidade de mudanças nas concepções assumidas de língua/linguagem e ensino. Esse discurso passa a circular entre os professores de língua materna através de palestras, reuniões, cursos de atualização, artigos de lingüistas e, principalmente, através de documentos oficiais, publicados pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, que são os mediadores oficiais do discurso acadêmico dos lingüistas: os Guias Curriculares, nos anos 70 e, de forma marcante, a Proposta Curricular, nos anos 80.

O discurso da mudança atinge as professoras mais jovens numa fase em que tinham ainda um longo caminho a trilhar na vida profissional, diferentemente das professoras idosas que estavam bem próximas de sua aposentadoria e não se envolveram com ele. Inscrever-se nesse discurso exigia estar disponível a deslocar-se, a desvencilhar-se de concepções e práticas de ensino de português arraigadas em suas vidas, no passado escolar e na vida profissional; significava aderir ao saber acadêmico dos lingüistas, considerando-o como de real valor quando comparado ao saber da prática docente; acreditar, acima de tudo, no conhecimento científico como instrumento seguro de reversão da situação do ensino de língua materna então em andamento. Aderir ao discurso da mudança representava aceitar as críticas dos lingüistas ao ensino tradicional de língua

portuguesa e passar para o lado dos lingüistas, mais especificamente, de uma certa lingüística.

A partir da instalação desse discurso, não era possível não se posicionar, colocar-se à margem das propostas de reformulação do ensino de língua materna. Entre as professoras mais jovens as posições assumidas são distintas: há quem faça da proposta dos lingüistas a sua prática diária de ensino, é o caso da plena conversão, e há quem a rejeite buscando caminhos outros, fora dos limites propostos. Entre as professoras idosas, esse novo discurso em nada veio alterar suas convicções, ao contrário, veio mesmo a reforçar suas crenças no paradigma a que já pertenciam. O discurso da mudança, de fato, afetou a todas.

Capítulo 5

Considerações finais

“...a história é um outro texto em uma procissão de textos e não uma garantia de qualquer significação singular.” (Cohen, 2000)

A idéia que impulsionou a realização deste trabalho foi a de que outros sentidos poderiam estar vinculados ao ensino tradicional de Língua Portuguesa, além daqueles contidos na imagem construída pelos lingüistas e documentos oficiais, que passou a ser publicada nos anos 1970 e 1980.

Como essa imagem provém de conhecimento científico, o lingüístico, passou a ser considerada no ambiente acadêmico e no conjunto dos professores de Língua Portuguesa, como a palavra final, consolidada, mais do que isso, permitiu escrever a história do ensino de Língua Portuguesa.

Apoiando-me em Orlandi (2004) ao dizer que “Ler[...] é saber que o sentido pode ser outro. Mesmo porque entender o funcionamento do texto enquanto objeto simbólico é entender o funcionamento da ideologia, vendo em todo texto a presença de um outro texto necessariamente excluído dele mas que o constitui”(p.138), passei a considerar a idéia de que, mesmo entendendo que o passado do ensino esteja refletido nessa imagem construída pelos lingüistas, seria pertinente e produtiva a possibilidade de uma outra imagem se instalar, para que o conhecimento sobre o ensino tradicional de língua materna não se firmasse a partir de uma única posição enunciativa, a dos lingüistas.

Nesse sentido, busquei a palavra oral de algumas professoras de Português, que se constituiu em mais um posto de observação e propiciou que sentidos se estabelecessem, também eles não definitivos, incompletos, provisórios.

O trajeto até agora percorrido permitiu recuperar tanto a imagem produzida pelos acadêmicos quanto fez emergir a imagem produzida pelas docentes entrevistadas, que não estava ainda registrada; a partir deste momento, passo a tecer comentários adicionais sobre elas e apresentar a articulação que mantêm.

Sobre a imagem ou o conceito de ensino tradicional de Língua Portuguesa veiculado nos seis *textos de lingüistas* analisados no capítulo 2, foi possível depreender que corresponde a um conjunto de críticas negativas que se colocam em três direções: às bases, às práticas e aos resultados desse ensino. Esse conjunto é fruto de uma construção acadêmica que perpassa mais de uma década (anos 70, principalmente, e anos 80) e vai aglutinando e reiterando críticas variadas e espalhadas em vários trabalhos de diferentes lingüistas.

O conceito apresentado nos *documentos oficiais* é uma paráfrase, é a retomada do conceito que os lingüistas apresentam nos seus textos, pois os documentos são os mediadores oficiais do saber lingüístico de uma determinada época. Embora tivesse havido alteração nos estudos lingüísticos sobre o ensino de língua materna da década de 70 para a de 80, que resultaram em distintas propostas lingüístico-pedagógicas — os *Guias curriculares* e a *Proposta curricular* — a imagem construída nos textos dos lingüistas e nesses documentos se manteve basicamente inalterada: o pólo opositor era o mesmo, o ensino tradicional, interpretado da mesma forma, reafirmando-se, assim, praticamente os mesmos pilares em sua caracterização. Na proposta dos anos 80, além das críticas anteriormente apontadas, as concepções de língua/linguagem que davam sustentação ao ensino tradicional são acrescidas (De Pietri, 2003).

Embora a caracterização do conceito ocorra tanto nos textos dos lingüistas quanto nos documentos, ela é mais fácil de ser recuperada nos documentos, pois aí as críticas se acham todas reunidas, didatizadas, neutralizadas em relação às disputas internas de poder entre os lingüistas (e que os textos deixam transparecer), condições essas que possibilitam melhor divulgar a proposta de mudança e persuadir o professor-leitor a aderir a ela mais facilmente. Os textos dos lingüistas e os documentos oficiais se inscrevem no mesmo discurso, que se apresenta em diferentes gêneros permeados igualmente pela voz de poder: a da academia e a de um órgão oficial, produzindo, no caso dos documentos oficiais, um efeito de sentido de um “cumpra-se”.

Para fazer a caracterização do conceito, tomo como referência as críticas apresentadas nos seis textos dos lingüistas e principalmente nos documentos, pois nem

todas as críticas feitas ao ensino tradicional de língua se encontram nos textos acadêmicos que analisei:

- a) a crítica central e mais freqüente se refere ao uso excessivo e inadequado da metalinguagem, baseada na gramática normativa (base contra a qual a Lingüística se coloca), em detrimento de exercícios propriamente de língua (Rodrigues, 1975; Faraco, 1984; Geraldi, 1984);
- b) a adoção da variante escrita literária como modelo para a fala e a escrita;
- c) a presença de vários preconceitos lingüísticos no processo escolar (Rodrigues, 1975);
- d) o ensino fortemente dirigido a preocupações normativas, analíticas e corretivas;
- e) a inoperância das várias práticas de ensino de língua (as “sete pragas” apresentadas por Faraco);
- f) a falta de fundamentos científicos no trato com as questões da linguagem e de seu ensino;
- g) o uso de modelos de língua praticamente desconhecidos e desvinculados da realidade em que vive o aluno;
- h) o ensino da gramática como um fim;
- i) o predomínio de textos literários escritos;
- j) o predomínio da leitura e da escrita em detrimento da linguagem oral do aluno;
- k) os resultados negativos desse ensino, como a inibição, o sentimento de incompetência lingüística do aluno, o baixo desempenho escrito padrão dos alunos (Rodrigues, 1975; Castilho, 1983);
- l) a concepção de linguagem em que se apóia o ensino (Geraldi, 1984);
- m) a visão de leitura como mera decodificação;
- n) a prática de leitura oral como avaliação da leitura, dentre outras.

Embora não tenha analisado neste trabalho o artigo de Rodrigues (1966), a sua leitura aponta que o autor já apresentava na década de 1960 uma série de impropriedades que, segundo ele, acometiam o ensino de português e que correspondem a uma caracterização sobre o ensino tradicional então existente. Várias críticas apresentadas nos anos 70 e nos anos 80 por outros lingüistas — mesmo o próprio autor retoma algumas

delas no artigo analisado neste trabalho — são uma reiteração do que o autor já havia apresentado. A semente para a mudança já estava lançada.

O exame do conjunto de críticas acima apontado leva a perceber que a imagem em questão é um painel multifacetado de traços negativos, construído a muitas mãos, com o objetivo de apontar que esse ensino, na visão dos lingüistas, não tinha mais lugar de acontecer: sua base estava minada, suas práticas e resultados totalmente comprometidos. A hora era de mudança.

Pressupondo um professor-leitor como não detentor dos conhecimentos lingüístico-acadêmicos para operar tal mudança, os documentos têm como uma de suas funções divulgá-los, possibilitando que o docente se atualize em relação às principais orientações defendidas para o novo ensino.

Nesse processo de *atualizar* mas também de *recrutar* os professores para o novo, a apresentação das críticas teve um papel decisivo, estratégico: elas iam ao encontro dos professores, pois falavam de uma realidade de sala de aula muito familiar aos docentes, apontavam aspectos negativos vivenciados e entendidos como pontos estrangulados e sem chance de reversão no paradigma tradicional, principalmente os instalados após o processo de democratização de acesso à escola pública: as dificuldades apresentadas pelos alunos na compreensão de texto, o trabalho com o conteúdo gramatical sem resultados produtivos correspondentes na produção escrita do aluno, a falta de hábito de leitura, a distância entre a língua utilizada pelos alunos e a adotada pela escola, dentre tantos outros problemas.

Dessa forma, as críticas funcionaram como instrumento para que os professores procurassem uma saída nova, e a saída trazida pelos lingüistas era uma promessa de alteração para melhor, pela compreensão da crise do ensino de português à luz dos conhecimentos científicos. A partir daí, convencer os professores da necessidade da mudança certamente não foi tarefa difícil, pois eles mesmos já sentiam que algo precisava ser feito. Certamente mais complicado foi convencê-los a acreditar numa saída baseada em algo que desconheciam — o novo da academia — como recurso eficaz para resolver seus problemas. Seria mesmo esse novo mais confiável do que o conhecimento docente que tinham e com o qual conviviam há tanto tempo? Nesse aspecto, para convencer de que valeria a pena aderir à proposta do novo, os documentos tiveram que lançar mão de uma

forte argumentação que persuadissem os docentes a acreditar que o caminho a ser seguido era aquele e não outro.

Conforme foi possível perceber no conjunto de críticas, uma estrutura discursiva recorrente utilizada como recurso persuasivo para apresentar a imagem do ensino tradicional é a *negação*. Ao enunciarem críticas, os seus autores não falam somente de aspectos negativos pontuais presentes no ensino, mas procuram mostrar que o ensino tradicional como um todo *não* tinha mais lugar, o professor-leitor sem conhecimentos lingüísticos *não* era mais possível se imaginar, reforçando, assim, a qualificação dos que já tinham o remédio e também a qualificação do próprio remédio para ultrapassar a situação caótica do ensino. Os autores procuram marcar que são detentores de conhecimentos que os habilitam a dizer o que dizem (a gramática *não* é um fim, a leitura *não* é mera decodificação etc) para um leitor que não possui mas precisa possuir esses conhecimentos conforme instruem os autores, numa clara tentativa de controlar a recepção dos leitores (Andrade, 2004). Dessa forma, há nos textos e documentos oficiais a instalação de uma delimitação de identidades dos seus autores e leitor pressuposto: os que sabem (autores) têm o poder de determinar o que deve ser conhecido por aquele que não sabe e precisa saber (o leitor).

Na elaboração dos textos e documentos há, também, a instalação de um processo de delimitação recíproca de discursos: quanto mais se caracteriza a imagem do ensino tradicional, apontando sua base frágil, não-científica, suas práticas inadequadas e seus péssimos resultados, mais o discurso acadêmico do novo se reafirma como o caminho seguro, científico e atualizado. Insiste-se na idéia de que são os novos (científicos) conhecimentos sobre a linguagem que podem produzir um novo ensino. Entretanto, essa passagem da teoria para a prática se concretizaria, de fato, condicionada à construção de um outro profissional do ensino de língua. Era necessário um professor (ideal) interessado em rever suas práticas criticamente — pois elas estavam longe de ser consideradas as esperadas —, despojado a ponto de abandoná-las, e aberto a abraçar um caminho ainda não trilhado, em que os conhecimentos lingüísticos ocupassem posição central.

Pode-se perceber com isso que a imagem do professor-leitor projetada nos textos é a de alguém que deveria transitar pelos conhecimentos lingüísticos atualizados, como um professor universitário, e fazer com eles a transposição didática para chegar aos

resultados esperados, como se bastassem tais conhecimentos para uma prática efetivamente produtiva e modificada. Ou seja, quanto mais qualificado em conhecimentos lingüísticos fosse o professor, mais condições de sucesso teria no ensino de língua, ou mesmo, o conhecimento acadêmico seria sinônimo de qualidade no ensino. (id., ibid.).

* * *

A imagem construída pelas *professoras* entrevistadas trouxe uma série de informações sobre o ensino tradicional praticado que puderam ser recuperadas em vários tópicos: “objeto e objetivos do ensino”, “práticas de ensino de Língua Portuguesa”, “ensino recebido e ensino praticado” e “o novo e o tradicional no ensino de Língua Portuguesa”. A seguir, passo a listar os pontos de relevo que puderam dar feição a essa imagem:

- a) a tônica do ensino é levar o aluno ao domínio da língua padrão: o ler, o escrever, o falar, e ter conhecimentos sobre assuntos gramaticais são entendidos como objetivos a serem alcançados, mas sempre associados a uma finalidade que é atingir o patamar culto de correção almejado;
- b) as gramáticas normativas são a base de referência para o ensino de língua materna;
- c) a leitura aparece fortemente ligada aos textos literários, que são vistos como modelo para a escrita, embora não sejam os únicos a compor o conjunto dos textos para leitura;
- d) o entendimento do que se lê é fundamental no ato da leitura, podendo o trabalho de interpretação do texto estar vinculado ao estudo gramatical (principalmente no grupo das professoras idosas);
- e) a leitura oral é enfatizada concorrendo tanto para uma expressão oral correta, fluente quanto principalmente para a compreensão do que se lê;
- f) a escrita tinha como atividade central a redação escolar, que normalmente era feita sem qualquer preparo prévio para sua elaboração; outras atividades escritas eram realizadas além da redação;
- g) o ensino da gramática era visto como necessário (para a maioria das professoras) e de grande importância no desenvolvimento das aulas de português. Estava associado ao trabalho de escrita, dando-lhe o suporte para um desempenho correto,

e era geralmente articulado com a atividade de interpretação de texto; o ensino gramatical utilizava pouca memorização como recurso didático e dispensava o estudo de exceções;

- h) as práticas orais eram uma atividade acessória realizada por todas as professoras de várias formas, com finalidades diversas e com a participação de professoras e alunos;
- i) embora avaliado positivamente em vários aspectos, o *ensino praticado* pelas professoras mais velhas era, segundo elas, apenas *parcialmente* uma repetição do *ensino recebido*, descontinuidade essa entendida como resultante de uma ação individual ou gerada pelas circunstâncias sócio-históricas que inevitavelmente afetaram as suas ações docentes. Em relação às mais jovens, parece ter havido um distanciamento ainda bem maior entre o ensino recebido e o praticado, muito pouco restando do trabalho realizado por seus professores no seu próprio trabalho como é o caso, por exemplo, da atitude profissional de seriedade de seus professores e alguns aspectos de que gostavam, como a aula de comentário de redação;
- j) não havia uma distinção entre ensino *novo* e *tradicional* nem ocorria o uso dessas denominações⁹³. Entretanto, no momento da entrevista, distanciadas daquele tempo, ganham visibilidade algumas situações avaliadas como *novas* pelas *professoras mais velhas* como: introdução de outros gêneros que não só o literário na aula de leitura, maior participação do aluno em sala de aula, comentários orais sobre a realidade brasileira; discussão oral de livros, peças de teatro; leitura oral de muitos poemas, elaboração do jornalzinho da escola e jornalzinho da classe, leitura das melhores redações, temas para redação de livre escolha do aluno, jograis, exposição de trabalhos realizados pelos alunos, comentários sobre obras de pintores famosos, as “Horas Literárias”, a criação de biblioteca de classe, o relacionamento mais estreito entre professor e aluno dentre outras. As *professoras mais jovens* também destacam algumas *situações novas* introduzidas nos anos 60 e 70 como: as alterações na política educacional brasileira (a democratização de acesso ao ensino, a eliminação do exame de admissão ao ginásio, alteração curricular em direção às

⁹³ Os *Guias curriculares*, segundo diz uma das professoras, introduziram a distinção novo/tradicional no ensino.

ciências exatas e biológicas, concursos públicos menos exigentes para efetivação de professores), o projeto institucional do Ginásio Vocacional, a publicação do documento oficial *Guias curriculares* e ações oficiais de apoio pedagógico; divulgação de conhecimentos lingüísticos aplicados ao ensino de Língua Portuguesa; publicação de livros didáticos “descartáveis” e livros didáticos que incorporavam noções provenientes da lingüística, o livro *Redação e Criatividade* (de Samir Meserani); exercícios estruturais de gramática, a maior ênfase dada ao texto, atividades orais (esporádicas funcionando como um escape à rotina das práticas de leitura, gramática e escrita) como dramatizações, jograis, seminários, apresentação do enredo de um livro lido, aula de debate sobre um livro, a “aula da fala”; a inclusão de coleções paradidáticas em alternativa à leitura de textos clássicos literários, a aula de leitura feita na biblioteca da escola, a leitura extra-classe de livros de livre escolha do aluno; recursos didáticos como o estudo dirigido, o trabalho em grupo, dentre outras.

Do conjunto de situações expostas que apontam para “a presença do novo” — relativas às práticas e às atividades de ensino realizadas, às novas técnicas de trabalho — todas elas são alterações que foram ocorrendo, às vezes bem pequenas, outras mais significativas, que iam progressivamente se distanciando do ensino que seus professores realizavam décadas atrás. Essa nova fisionomia que ia se formando não significava, entretanto, que a essência desse ensino, predominantemente normativo e literário, tivesse sido alterada, pois não se instalava um rompimento com as bases de sustentação do ensino tradicional. Na verdade, as novas ações devem ser interpretadas ainda resguardando o paradigma tradicional, como um cinto protetor que se afrouxa — pela necessidade de ultrapassar práticas já esgotadas, estéreis por não gerarem mais os mesmos resultados esperados — mas que ainda continua impondo limites para que as balizas desse paradigma não se quebrassem: “Elas [as aulas] eram tradicionais mas com uma lufada [com ênfase] nova” (Profª Zilda).

Situações um pouco diferentes mas também novas parecem ter se instalado nesse quadro de ensino tradicional de língua. A primeira diz respeito ao pequenino espaço

dado ao ensino da gramática por uma das professoras mais velhas em suas aulas, não se constituindo o ensino gramatical em um objetivo central, pois, segundo a visão dessa docente, o conhecimento da gramática não garantia a produção da escrita padrão almejada. Em vez desse conteúdo, procurava dar amplo espaço à leitura de textos literários e à escrita, esses, sim, objetivos centrais. A sua visão não era compartilhada pelo grupo de professoras idosas nem pelo das menos idosas (em início de carreira), que tinham na gramática um dos pilares do ensino de língua. Era uma situação que escapava do esperado: a Prof^a Ilka, nesse aspecto, pode-se dizer que “remava contra a corrente”.

Além desse caso, que se coloca em nível individual, há também um outro. Trata-se da experiência, já apontada, pela qual passou uma professora do grupo menos idoso, em início de carreira, no Ginásio Vocacional. Embora as recordações trazidas sejam de sua experiência pessoal, elas têm um alcance bem maior: estão sintonizadas com o trabalho de um grupo de professores ligados a um projeto institucional vinculado à Secretaria de Estado da Educação. O Ginásio Vocacional foi uma alternativa ao curso ginásial existente, desenvolvida desde o início dos anos 60 na cidade de São Paulo e em várias cidades do interior do Estado. Muitas práticas e resultados obtidos no ensino de Língua Portuguesa lá vivenciados não são compartilhados pelas demais entrevistadas como, por exemplo: a seleção, leitura e discussão de textos curtos voltados para a realidade do aluno; a não-utilização do livro didático, o incentivo ao trabalho de leitura de livros, a aula de leitura realizada na biblioteca da escola, a livre escolha do aluno em relação ao livro a ser lido, a não-realização de prova como cobrança da leitura feita, o trabalho gramatical mais sistematizado nas últimas séries do curso ginásial, o intenso trabalho oral vinculado à leitura e à redação, o ensino de Língua Portuguesa integrado com as demais disciplinas, a participação de Língua Portuguesa nos Estudos do Meio, a realização das atividades pedagógicas sempre baseada no trabalho em equipe (de professores e de alunos), dentre outros aspectos.

Esse trabalho diferenciado leva a crer que se tratava de uma situação típica de escape ao ensino tradicional, não em nível individual, mas, desta vez, em nível institucional: enquanto as demais escolas públicas paulistas seguiam uma mesma orientação geral, o Vocacional seguia seu caminho próprio, desvinculado das determinações da Secretaria da Educação, e nessas condições, o ensino de Língua Portuguesa pôde se

diferenciar, antecipando, dessa forma, algumas posturas que seriam tomadas nos anos 80 no processo de reformulação do ensino de língua materna. Sobre a entrada da professora nesse projeto dos anos 80, ela diz assim: “*Eu já tava pronta. Entrei. Me enquadrei. E adorava.*” (Prof^a Maria José).

Essas duas situações diferenciadas ultrapassam aquelas pequenas alterações relatadas pelas professoras: parecem indiciar um estado de mudança que começava a despontar, a incomodar o processo escolar, pois traziam em seu interior posturas que perturbavam o conjunto de ações previstas e legitimadas pelo ensino tradicional.

* * *

Tomando por base que as imagens aqui abordadas do ensino tradicional de língua materna são produzidas a partir de duas posições enunciativas diferentes, a dos lingüistas/documentos oficiais e a das professoras de Língua Portuguesa que viveram o ensino tradicional, era esperado que essas imagens se constituíssem de singularidades próprias do olhar marcado por cada uma dessas posições.

Se a imagem construída pelos lingüistas é um painel multifacetado composto a muitas mãos por vários lingüistas — vinculados a diferentes propostas teóricas no trato das questões da linguagem — ao longo de mais de uma década, também a imagem construída pelas professoras é um painel complexo construído por pessoas de idades diferentes, que trabalharam no ensino tradicional em diferentes épocas — as mais idosas passaram toda sua carreira profissional mergulhadas nesse ensino, dos anos 50 aos anos 70; as menos idosas, apenas na fase inicial de sua carreira, de metade dos anos 60 aos 70. Além disso, cada grupo de professoras vivenciou uma escola pública diferente: as mais velhas, praticamente só ensinaram na chamada “escola de qualidade” e as mais novas viveram a maior parte de sua vida profissional na escola democratizada. Não bastassem esses fatores, relacionaram-se de forma diferenciada com a proposta de reformulação do ensino de língua materna: umas, rejeitando-a e outras, participando ativamente desta proposta. Portanto, ambas as imagens são permeadas por diferentes matizes que refletem a própria heterogeneidade da constituição de cada grupo.

Confrontando tais imagens, é possível observar que elas levam em conta os mesmos aspectos para caracterizar o ensino tradicional, ou seja, tanto a imagem construída pelos lingüistas/documentos oficiais quanto a construída pelas professoras abordam a *base* de referência do ensino, as diferentes *práticas* trabalhadas (leitura, leitura oral, escrita, gramática, práticas orais) e os *resultados* obtidos. O que se percebe, entretanto, é que *não há compartilhamento* de posições em relação a eles, cada aspecto sendo abordado de forma positiva numa imagem e de forma negativa em outra, estabelecendo-se entre essas imagens uma relação polêmica (Maingueneau, 2005:111). Assim, por exemplo, enquanto as professoras falam que a base de referência no ensino tradicional era constituída pelas gramáticas normativas, entendidas como padrão de excelência e de correção, os lingüistas/documentos oficiais também falam que essas gramáticas eram a base desse ensino, entendendo-as de forma totalmente distinta, ou seja, como referências frágeis, incompletas — no sentido de não darem conta da língua portuguesa como um todo — e repletas de conceitos mal elaborados, não resistindo a uma mínima análise em termos científicos. O mesmo ocorre em relação às diferentes práticas de ensino, consideradas pelas professoras como um trabalho de valor, que “rendia” bons resultados, e pelos lingüistas/documentos oficiais como pontos altamente problemáticos (as chamadas “pragas do ensino” denominadas por Faraco), que levavam a graves e negativas conseqüências.

O que resulta dessa relação polêmica é o estabelecimento, em termos de Maingueneau (2005), de uma *interincompreensão discursiva*, ou seja, a grade semântica que delimita cada um desses discursos, o das professoras e o dos lingüistas/documentos oficiais funda o desentendimento recíproco (p.103).

Esta relação de interincompreensão recíproca se estabelece muito claramente entre a imagem produzida pelos lingüistas e a do grupo das professoras idosas, não ao acaso, pois nesse grupo é mais evidente a defesa do paradigma tradicional. O mesmo, no entanto, não ocorre com o grupo das professoras mais jovens cujas posições vão se distanciando para trilhar em direção ao novo que vai aos poucos se instalando: a proposta dos lingüistas. Um indício da inscrição de duas professoras do grupo das mais jovens no discurso dos lingüistas é, por exemplo, a avaliação que fazem, durante as entrevistas, de suas próprias práticas docentes em início de carreira, classificando-as e denominando-as como sendo *práticas tradicionais*, tal qual diriam os lingüistas.

Um exemplo típico da situação de interincompreensão discursiva se refere a como lingüistas/documentos oficiais e professoras idosas falam sobre o ensino gramatical, que se constitui no ponto negativo mais forte do ensino tradicional para os lingüistas. Essa situação assim se coloca: por mais que as professoras idosas tentem dizer que o ensino gramatical realizado por elas era articulado com a prática de leitura de textos, e representava, por isso, uma prática não isolada, nova (comparada com o que faziam seus professores) e um ganho em termos de resultados obtidos junto aos alunos, esses enunciados são “compreendidos” no interior do fechamento semântico dos lingüistas como a continuidade de antigas e improdutivas práticas de ensino gramatical, ou seja, “para constituir e preservar sua identidade no espaço discursivo, o discurso não pode haver-se com o Outro como tal, mas somente com o simulacro que constrói dele.” (Maingueneau, 2005: 103).

Uma situação em particular que também chama a atenção na imagem construída pelos lingüistas é a crítica feita ao ensino tradicional segundo a qual, nele, há falta de fundamentos científicos no trato das questões de linguagem e ensino da linguagem, em que se cobra do ensino tradicional uma postura científica que esse ensino nunca se propôs a tratar, ou seja, cobra-se algo que a lingüística trazia como novo em termos dos estudos da linguagem, numa atitude de auto-valorização da proposta dos lingüistas e um forte atrativo para o seu estabelecimento enquanto paradigma. O que se verifica na imagem criada pelos lingüistas é a tentativa de medir a proposta do novo pelo velho, quando, na verdade, trata-se de paradigmas incomensuráveis.

* * *

Alguns pontos ainda precisam ser abordados neste momento.

Era minha proposta no início deste trabalho buscar um outro entendimento sobre o ensino tradicional de língua materna além daquele construído pelos lingüistas. Acredito que a imagem apresentada pelas professoras nos capítulos 3 e 4 está repleta de exemplos que permitem mostrar que outros sentidos convivem com a visão ora consagrada, apontando para o estabelecimento de uma relação polêmica entre a imagem construída pelos lingüistas e aquela das docentes, principalmente as mais idosas.

O olhar que dirigiu este trabalho em relação ao ensino tradicional de língua materna tem uma natureza diferente daquele que os lingüistas lançaram, nos anos 70 e 80, para a caracterização desse ensino. Enquanto os lingüistas o caracterizavam no sentido de apontar as tendências majoritárias atuantes, as regularidades existentes, o método de trabalho utilizado — olhar marcado pelo *científico*, condizente com a base defendida para tratar das questões de linguagem—, o olhar aqui adotado buscou encontrar o resíduo, o peculiar, as margens, não “o leito do rio”. Esses olhares são postos de observação diferentes que podem alargar a interpretação do passado do ensino, sempre incompleta, inacabada, mas sempre possível.

Na direção do olhar aqui adotado, há atualmente vários trabalhos acadêmicos publicados que também têm se interessado em conhecer e compreender o passado do ensino de Língua Portuguesa, seja através da constituição e instalação da disciplina Língua Portuguesa nas escolas brasileiras (Soares, 2002; Soares, 1998), dos sentidos atribuídos aos métodos de alfabetização (Mortatti, 2000), das práticas de leitura desenvolvidas, dos livros didáticos e textos escolares (Batista et alii, 2002; Batista, 1999; Vidal, 1999; Soares, 1996), das bibliotecas escolares existentes (Vidal, 2000; Vidal, 2004), trabalhos esses voltados a um passado já distante: das últimas décadas do século XIX à primeira metade do século XX. Além desses, outros se lançam a compreender um passado mais recente, estudando a produção dos lingüistas voltada ao ensino de língua materna a partir das décadas de 1970 e 1980 (De Pietri, 2003; Andrade, 2004).

A perspectiva científica, que é a base do novo trazido pela academia, possibilitou que a imagem do ensino tradicional de língua materna fosse de tal forma construída que, nela, apagam-se detalhes, posturas divergentes, frestas que se formam produzindo escapes individuais ou de maior alcance, como é o caso do Ginásio Vocacional, pois esses resíduos não se enquadram na visão generalizante que sustentava essa perspectiva.

A abordagem adotada neste trabalho, sempre à procura dos pormenores, das singularidades, evidencia que o ensino tradicional não pode ser compreendido como um bloco homogêneo e inalterável ao longo do tempo. Sob sua denominação geral “ensino tradicional” se escondem etapas que se sucedem, cada uma delas trazendo pequenas

alterações em relação à etapa anterior, que são acréscimos, ajustes para se adequar às exigências vividas em cada período.

Tomando por base o que disseram as professoras mais idosas, parece terem ocorrido três etapas nesse ensino: a primeira, que corresponde ao ensino recebido de seus mestres, por volta dos anos 1930 e 40; a segunda, que corresponde ao período de atuação profissional das próprias professoras idosas, principalmente os anos 1950 e 60; e por fim, uma terceira, na qual pouco desenvolveram suas atividades, os anos 1970, que se constituiu numa fase de muitas alterações sob a ação de fatores externos (como a democratização do ensino) e internos (as novidades trazidas pela ciência lingüística), atuando sobre o ensino de língua portuguesa. Essas alterações são percebidas, por exemplo, na ênfase dada a determinadas práticas, aos tipos de atividades realizadas, aos apoios didáticos utilizados, informações que reforçam as trazidas por Soares (2002).

As professoras mais jovens confirmam as duas últimas etapas delineadas pelas mais idosas: a primeira diz respeito ao ensino recebido de seus professores, o período dos anos 1950 e parte dos 60, associado, por exemplo, à articulação gramática e texto; a segunda corresponde ao início de sua profissão, ainda nos anos 60, e anos 70, em que, além das muitas modificações vividas pelo processo de democratização, da introdução dos novos livros didáticos do início dos anos 70 (com o “livro do professor”, os “descartáveis”) e suas conseqüências no ensino de língua (Batista, 2004), tomam contato com os conhecimentos lingüísticos, que as colocou diante de uma opção a ser feita: a adesão ou a rejeição ao novo.

Tomando por base o que disseram as entrevistadas, é possível dizer que mudanças no ensino tradicional de língua materna, de fato, *sempre ocorreram*, embora essa idéia não se encontre na caracterização desse ensino nos textos dos lingüistas, talvez por entenderem que a sua essência, ou os seus pilares, nunca tenham se alterado ao longo dos tempos. Foi possível observar, também, que a situação de mudança convivia com a de permanência de antigas posturas ou práticas, ou seja, as diferentes etapas do ensino tradicional sempre se apresentaram efetivamente como uma mescla do antigo/novo ao longo do tempo.

Essa dinâmica permanência/mudança parece ter sido o caminho percorrido não só no ensino tradicional, mas também no período mais recente quando a proposta de

reformulação para o ensino de língua foi divulgada nos anos 80 (um novo paradigma em termos de proposta teórica).

Isso provavelmente venha explicar por que, mesmo depois de mais de vinte anos da divulgação das idéias do novo, o *discurso da mudança* ainda esteja em curso, convivendo práticas tradicionais ao lado de práticas inovadoras no ensino. Certamente enquanto persistirem as mesmas condições e restrições históricas, sociais e institucionais — os fatores externos —, a promessa do novo ficará sempre parcialmente cumprida.

A visão de Cordeiro (2002) relativa ao discurso do novo, presente nas propostas pedagógicas dos anos 1970 e 1980, veiculadas na imprensa periódica educacional (*Revista da ANDE, Educação & Sociedade* e *Cadernos de Pesquisa*) se coloca como bastante pertinente, quando transposta à situação específica vivida nos anos 80 no ensino de língua materna, para explicar as dificuldades de implantação da reformulação do ensino. O autor assim se coloca:

“Essas propostas teóricas, veiculadas nas revistas, partem de determinadas representações, sobre a escola, o professor e a prática pedagógica, que terminam por ter força de realidade, na medida em que passam a comandar os discursos que se podem fazer sobre essa realidade. No entanto, quando transpostas para a prática, essas representações, apresentadas como saberes pedagógicos, capazes de orientar os professores nas suas tarefas diárias, têm que se haver com outras representações, sobre esses mesmos temas, já presentes, ali, nas escolas. Não se trata de afirmar a sempre reiterada cisão entre teoria e prática, mas de constatar o conflito entre teorias-práticas distintas.” (Cordeiro, 2002: 201).

Ainda segundo Cordeiro, esse conflito e seus resultados históricos têm sido investigados, principalmente por autores norte-americanos, em relação ao caso dos Estados Unidos⁹⁴, e têm mostrado que as sucessivas propostas de reformas sempre tiveram que enfrentar tradições estabelecidas e identidades profissionais já firmadas, de tal forma que “os resultados das reformas nunca foram exatamente aqueles propostos pelos seus formuladores, instituindo-se uma dinâmica entre permanência e mudança que, de acordo com Popkewitz (1997), pode constituir a própria definição da educação na modernidade.”(id.ibid).

Compartilhando com Santos (1990) a idéia de que

⁹⁴ São citados: Popkewitz, 1995 e 1997; Tyack, 1995; Tyack & Cuban, 1997. (id.ibid.).

“... as mudanças em uma disciplina, ou conteúdo escolar, são condicionadas por fatores internos e externos, que devem ser analisados dentro de uma perspectiva sócio-histórica. O desenvolvimento de uma disciplina deve ser compreendido como resultante das contradições dentro do próprio campo de estudos, o qual reflete e mediatiza diferentes tendências do campo educacional, relacionadas aos conflitos, contradições e mudanças que ocorrem na sociedade.” (Santos, 1990:27).

foi possível compreender que o ensino tradicional de Língua Portuguesa se constituiu de singularidades resultantes da natureza e do nível de desenvolvimento dos conhecimentos sobre a língua então disponíveis e da formação dos professores que atuavam na área, além da política educacional e do contexto econômico, social e político que a determinaram. Esse ensino respondeu a exigências impostas por grupos social e economicamente privilegiados, únicos a ter acesso à escola, a quem eram necessários e úteis certos conhecimentos, num determinado período da educação brasileira.

Uma questão fica ainda colocada: não fosse o processo de democratização de acesso à escola a instaurar um desequilíbrio no ensino da Língua Portuguesa (e no ensino em geral), e evidenciar a falta de condições de esse ensino tradicional resolver os problemas surgidos com a nova situação, que críticas teriam sido lançadas pelos lingüistas ao ensino tradicional além da falta de adequação científica? Isso é, de fato, apenas uma suposição/provocação, é claro, mas me parece válida para mostrar que esse ensino teve sua utilidade enquanto havia condições que sustentavam a sua existência. Em tempos de democratização do ensino, outras condições se colocaram e o ensino tradicional pôde, dessa vez, mostrar abertamente a quem ele sempre serviu.

Com a realização deste trabalho espero ter contribuído, mesmo de forma pequena, para ampliar a reflexão sobre o ensino tradicional de Língua Portuguesa. Longe de invalidar ou afastar a imagem hoje consagrada sobre esse ensino, a científica, construída pelos lingüistas nos anos 70 e 80, este trabalho pretendeu, através de uma outra abordagem, chegar a um outro entendimento sobre o ensino tradicional, não como lugar estável nem único. Certamente a ampliação dos estudos sobre o passado do ensino de Língua Portuguesa que ora se instalam no meio acadêmico virá contribuir para que muitos outros espaços em branco ainda existentes sejam preenchidos.

Bibliografia

- ANDRADE, L. T. *Professores-leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.
- BATISTA, A.A.G. *Aula de Português: discurso e saberes escolares*. São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- _____. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M.(org.) *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999, p.529-575.
- _____. *O texto escolar: uma história*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.
- BATISTA, A. A. G., GALVÃO, A. M. O., KLINKE, M. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). *Revista Brasileira de Educação*. maio/jun./jul./ago. 2002, n. 20, p. 27-47.
- BEN-PERETZ, M. Episódios do passado evocados por professores aposentados. In: NÓVOA, A. (org.) *Vidas de professores*. Porto, Porto Editora, 1992, p.199-214.
- BOSI, A., ILARI, R. *A palavra e a vida*. Para a 5ª série do primeiro grau. São Paulo, Edições Loyola, 1976.
- BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- _____. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1991.
- CASTILHO, A. T. O papel da lingüística na identificação do padrão lingüístico. In: *Boletim da ABRALIN*: p. 60-66, 1983.
- CORDEIRO, J. F. P. *Falas do novo, figuras da tradição: o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80)*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- COHEN, J. J. A cultura dos monstros: sete teses. In: DONALD, J. et alii. *Pedagogia dos monstros. Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Trad. Tomás Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.25-60.
- DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- DEMARTINI, Z. B. F. Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: SIMSON, O. M. von (org.) *Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)*. São Paulo: Edições Vértice, 1988.

- DE PIETRI, E. O discurso da mudança do ensino de língua materna no processo de constituição da lingüística brasileira. Tese de doutorado. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2003.
- FARACO, C. A. As sete pragas do ensino de Português. In: GERALDI, J.W. (org.) *O texto na sala de aula. Leitura & Produção*. 2.ed. Cascavel, ASSOESTE, 1984.
- FRANCHI, C. Criatividade e gramática. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, N. 9, p. 5-45, 1987.
- FREITAS, M. T. A. (org.) *Narrativas de professoras. Pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica*. Rio de Janeiro: Raval, 1998.
- GARNICA, A. V. M. (Re)traçando trajetórias, (re)coletando influências e perspectivas: uma proposta em História Oral e Educação Matemática. In: BICUDO, M. A. V., BORBA, M. de C.(orgs.) *Educação Matemática: pesquisa em movimento*. São Paulo:Cortez, 2004, p.151-163.
- GEBARA, E., ROMUALDO, J. A., ALKMIN, T. M. A lingüística e o ensino de língua materna. In: GERALDI, J.W. (org.) *O texto na sala de aula. Leitura & Produção*. 2.ed. Cascavel, ASSOESTE, 1984.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, J.W. (org.) *O texto na sala de aula. Leitura & Produção*. 2.ed. Cascavel, ASSOESTE, 1984.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.
- GERALDI, J.W., SILVA, L.L.M. & FIAD, R. S. Lingüística, ensino de língua materna e formação de professores. *D.E.L.T.A*, Vol. 12, N. 2, p. 307-326, 1996.
- GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. NÓVOA, A. (org.) *Vidas de professores*. Porto, Porto Editora, p. 63-78, 1992.
- GOUVEIA, A. J. *Professoras de amanhã. Um estudo de escolha ocupacional*. 2ª ed. revista. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1970.
- GUEDES-PINTO, A. L. Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais. Tese de Doutorado. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2000.
- HOBBSAWM, E. *Sobre história: ensaios*. Trad. Bernardo Leitão e al. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.
- KATO, M. A. O ensino de línguas após a implantação da lingüística. In: *Boletim da Abralin*: p. 51-59, 1983.

- KENSKI, V. M. Memória e prática docente. *Faces da memória*. Campinas, Centro de Memória da Unicamp, 1996.(Coleção Seminários, 2).
- KRAMER, S. Escrita e prática educativa nas histórias de antigos professores. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, vol. 3, n.2, p. 93-116, 1998.
- KRAMER, S., SOUZA, S. J. *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Editora Ática, 1996.
- LOPES, E. M. T, GALVÃO, A. M.A. *História da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Tradução de Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2005.
- MEIHY, J. C. S. B. *Manual de História Oral*. São Paulo: Loyola, 1996.
- MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização (São Paulo/1876-1994)*. São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.
- NÓVOA, A. (org.) *Vidas de professores*. Porto, Porto Editora, 1992.
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2.ed. rev. e aum. Campinas: Pontes, 1987.
- _____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 3. ed., 2001.
- _____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 4.ed. Campinas: Pontes, 2004.
- PÊCHEUX, M. Papel da memória. ACHARD, P. et al. *Papel da memória*. Campinas, Pontes, p. 48-57, 1999.
- PEREIRA, L. *O professor primário metropolitano*. Rio de Janeiro. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Ministério da Educação e Cultura, 1963.
- PEREIRA, L. M. L. Algumas reflexões sobre história de vida, biografias e autobiografias. *História Oral*, 3, 2000, p.117-127.
- QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do “indizível ao dizível” In: VON SIMSON, O. M. (org.) *Experimentos com história de vida(Brasil-Itália)*. São Paulo, Edições Vértice, 1988, p.14-43.
- RODRIGUES, A. D. O ensino da língua materna: alguns objetivos e alguns problemas. *XIII Seminário do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo*. Mimeografado, Campinas, p. 24-29, 1975.

-
- Tarefas da Lingüística no Brasil. *Estudos Lingüísticos*. Revista Brasileira de Lingüística Teórica e Aplicada. São Paulo, v.1, n.1, 4-15, jul.1966.
- ROMANELLI, A.A. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis, Vozes: 26 ed., 2001.
- SANTOS, L.L.de C. P. História das disciplinas escolares:perspectivas de análise. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 21-29, 1990.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Guias curriculares para o ensino de 1º grau*. São Paulo, CERHUPE, 1975.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa-1º grau*. 3.ed. São Paulo, SE/CENP,1988.
- SILVEIRA, R. M. H. Leitura e produção textual: novas idéias numa velha escola. *Em Aberto*, Brasília, ano 10. n. 52, out./dez. p.39-51, 1991.
- SOARES, M. B. Um olhar sobre o livro didático. In: *Presença pedagógica*, v.2, n.12, nov./dez. 1996, p.52-64.
-
- “Prefácio”. In: BATISTA, A. A. G. *Aula de Português. Discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
-
- Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B.(org.) *Língua Portuguesa. História, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998, p.53-60.
-
- O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, M. (org.) *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001, p.31-76.
-
- Português na escola. História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.) *Lingüística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p.155-177.
- SOUZA, S. J. Tempo, memória e história de professores. *Educação em foco*. Juiz de Fora: Editora da UFJF, vol 3, n.2, 1998, p. 67-92.
- VIDAL, D. G. De Heródoto ao gravador: histórias da história oral. *Resgate*, Unicamp, vol.1, 1990, p.77-82.
-
- Livros por toda parte: o ensino ativo e a racionalização da leitura nos anos 1920 e 1930 no Brasil. In: ABREU, M. (org.) *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999, p. 335-355.

Uma biblioteca escolar: práticas de formação docente no Rio de Janeiro, 1927-1935. In: CARVALHO, M. M. C., VIDAL, D.G. (orgs.) *Biblioteca e formação docente: percursos de leitura (1902-1935)*. Belo Horizonte/São Paulo: Autêntica /Centro de Memória da Educação-FEUSP, FINEP, 2000, p.11-36.

Bibliotecas escolares: experiências escolanovistas nos anos de 1920 e 1930. In: Menezes, M.C.(org.) *Educação, memória, história: possibilidades, leituras*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.187- 211.

Anexo

Questões sugeridas para a entrevista a ser feita com professores de Língua Portuguesa

1ª parte. Aquecimento da entrevista

1. O que o levou a se tornar professor de Português ? O que o levou a tomar tal decisão?
2. Onde você estudou até chegar a ser professor de Português ?
3. Já tinha exercido outra profissão anteriormente ?
4. Onde iniciou seu trabalho como professor? Em que tipo de escola ? Em que cidade?
5. Quantos anos trabalhou como professor de Português ?

2ª parte. Entrevista

1. Em termos gerais, o que ficou para você do período de vida profissional como professor de Português ? O que você destacaria desse período ?
2. O que você ensinava ?
 - a) a ler ?

O quê ?

Para que a leitura era trabalhada em aula ?

Como era feita a atividade de leitura em sala de aula ? O que cabia a você realizar e o que era tarefa a ser feita pelos alunos ?

E fora dela ?

Que atividades de leitura eram propostas por você a seus alunos ? Detalhe.

Com que frequência a leitura era incluída em suas aulas ?

E a leitura oral também era trabalhada ? O que era trabalhado? Com que finalidade era incluída a leitura oral ? Como era trabalhada ? Quando era trabalhada ?
 - b) a escrever ?

O quê ?

Para que a escrita era incluída nas suas aulas ?

Como era conduzido o trabalho com a escrita em aula ? E fora dela ?

Que atividades de escrita eram propostas aos alunos ? Detalhe.

Os alunos apresentavam dificuldades em relação à escrita ? Quais ?

O que era feito por você para melhorar o desempenho dos alunos com dificuldades na escrita ?

Com que frequência as atividades de escrita eram trabalhadas em aula ?

- c) a falar ?
 - O quê?
 - O que era ensinado ?
 - Que tipo de atividade era proposto ?
 - Com que frequência o trabalho se realizava ?
 - Para que se ensinava a falar ?
 - d) gramática ?
 - O que ensinava de gramática ?
 - Dava exercícios ? De que tipo ?
 - Priorizava alguma área da gramática ?
 - Elaborava seus próprios exercícios ?
 - Usava algum compêndio gramatical durante as aulas? Qual ?
 - Para que a gramática era incluída nas aulas ?
 - Com que frequência a gramática era trabalhada em aula ?
3. Se você tivesse que dizer a proporção com que as atividades na aula de LP eram dadas, como você as distribuía: leitura, redação, linguagem oral... ?
 4. Qual era a atividade que você priorizava nas suas aulas ? Por quê?
 5. De onde vinha a orientação para o ensino de Língua Portuguesa ? Da própria direção da escola ? Do livro didático ?
 6. Você se lembra de alguma orientação oficial prevista na época para os professores de LP? Qual ?
 7. Você procurava se guiar pelo que era previsto nos documentos oficiais do Governo (Ministério da Educação) da época ou fazia um trabalho mais pautado pela sua experiência ?
 8. Que orientações recebeu no curso de Letras realizado por você em relação ao ensinar a Língua Portuguesa ? Lembra-se de algum manual didático utilizado no curso superior dirigido à formação do professor de LP ?
 9. Você incorporou tais orientações no seu trabalho profissional diário ? Quais ? Como ?
 10. No trabalho de sala de aula você procurava se apoiar em algum livro didático? Qual ? Que uso fazia dele ?
 11. Havia algum livro preferido pelos professores de LP naquela época ?
 12. Qual era o seu livro didático preferido naquela época ? Por quê ?

13. Você se lembra de algum tipo de atividade que tenha sido “criada”/elaborada por você tais como tarefas de leitura, escrita, linguagem oral, trabalho com gramática, ortografia...? Poderia relatar ?
14. Você ainda tem guardado algum material que foi utilizado ou preparado por você naquela época ?
15. Como você compararia o ensino de LP praticado por você nos anos 60 ao que recebeu de seus professores em décadas atrás ? Em que se diferem ? Em que se assemelham ?
16. O que nos anos 60 era considerado como novo no ensino de LP ? O que era considerado já tradicional, ultrapassado ?
17. Havia algum movimento de renovação do ensino de LP naquela época ?
18. E suas aulas, como você as consideraria: mais inovadoras ou mais tradicionais ? Por quê ?
19. O que você considerava fundamental seu aluno saber, em termos de Língua Portuguesa, naquela época ?
20. Que dificuldades trazia o seu aluno quando iniciava com você um trabalho de Língua Portuguesa ?
21. Que objetivos você procurava alcançar quando lecionava Língua Portuguesa ?