

# ENSINO DE LÍNGUA, LIVROS DIDÁTICOS E HISTÓRIA: RELAÇÕES VISTAS PELA HISTORIOGRAFIA DA LINGUÍSTICA

## LANGUAGE TEACHING, TEXTBOOKS AND HISTORY: THE LINGUISTIC HISTORIOGRAPHY PERSPECTIVE

*Ronaldo de Oliveira Batista\** [<https://orcid.org/0000-0002-7216-9142>]

Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, Brasil

**Resumo:** Este artigo apresenta uma reflexão, historicamente orientada, sobre a elaboração e circulação de livros didáticos no ensino de língua portuguesa. Complementar a essa reflexão, um estudo de caso é estabelecido a partir de uma análise de um livro, considerado em sua materialidade e circunscrição em um momento específico do desenvolvimento histórico de uma trajetória do ensino de língua. A Historiografia da Linguística é o campo teórico-metodológico que norteia este texto. Interessam a esse campo a descrição, a análise e a interpretação de elementos históricos e sociais que estão presentes na elaboração, difusão e recepção de ideias linguísticas. Entende-se, assim, que é possível descrever e narrar interpretativamente uma história do ensino de língua e da produção de material didático. Essa história pode nos levar a uma compreensão mais ampla dos modos de presença histórica de um conhecimento produzido especialmente em função de sua natureza pedagógica e didática.

**Palavras-chave:** Historiografia da Linguística; História do ensino de língua; Livro didático; Linguística e ensino; Ensino de Língua Portuguesa.

**Abstract:** *This article presents a historically oriented reflection on the elaboration and presence of textbooks in Portuguese language teaching. Complementing this reflection, a case study is established from an analysis of one textbook, considered in its materiality and inscription at a specific moment in the historical trajectory of language teaching. The Historiography of Linguistics is the theoretical-methodological field that guides this text. This field is concerned with the description, analysis and interpretation of historical and social elements that are present in the elaboration, diffusion and reception of linguistic ideas. It is understood, therefore, that it is possible to describe and narratively interpret a history of language teaching and the production of didactic material. This history can lead us to a broader understanding of the modes of historical presence of a knowledge produced especially in function of its pedagogical and didactic nature.*

**Keywords:** *Linguistic Historiography; History of Language Teaching; Textbook; Linguistics and Teaching; Portuguese Language Teaching.*

---

\* Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM. São Paulo, SP, Brasil; [ronaldo.obatista@gmail.com](mailto:ronaldo.obatista@gmail.com)

## Introdução

Este artigo apresenta uma reflexão sobre a elaboração e presença de livros didáticos no ensino de língua portuguesa. Complementar a essa reflexão, um estudo de caso é estabelecido a partir de uma análise de um livro, considerado em sua materialidade e presença em um momento específico do desenvolvimento histórico de uma trajetória do ensino de língua.

A Historiografia da Linguística (HL) é o campo teórico-metodológico que norteia este texto. Interessam a esse campo a descrição, a análise e a interpretação de elementos históricos que estão presentes na elaboração, circulação e recepção de ideias linguísticas. Ou seja, à HL compete estudar etapas da história do conhecimento produzido sobre a linguagem em diferentes recortes temporais e com diferentes objetivos. São questões pertinentes a uma indagação historiográfica sobre as ideias linguísticas: a) como se produziu, em determinada época, um tipo de conhecimento sobre a linguagem e as línguas?; b) como esse conhecimento circulou em sua esfera histórica de pertencimento?; c) qual a recepção que esse conhecimento obteve em um eixo histórico em meio a outros saberes?; d) a que tradições um conhecimento sobre a linguagem pertence?; e) quais são as linhas de continuidade e descontinuidade entre ideias linguísticas?.

Em meio à formulação de questionamentos como os apontados, uma reflexão sobre o ensino de língua, e a decorrente produção de material didático, passa a fazer parte do escopo geral de interesses da HL. Modos de ensinar língua, elaboração e circulação de materiais didáticos, representações e atuações da figura docente, relações entre professores e alunos, produção de documentos oficiais que regem o ensino são também tópicos a serem investigados pela HL, que, dando ênfase a seu caráter interdisciplinar, passa a dialogar com a história e a sociologia da educação.

Para dar conta de sua proposta, este artigo encontra-se dividido da seguinte forma: em um primeiro momento, faz-se uma reflexão sobre como a HL contempla estudos sobre a história do ensino de língua; em seguida, é discutida a natureza do livro didático e sua circunscrição histórica; em um terceiro momento, um estudo de caso exemplifica possibilidades de análise; em forma de síntese, uma conclusão encerra este texto.

## 1 Uma historiografia do ensino de língua e da produção de materiais didáticos<sup>1</sup>

Algumas primeiras distinções são necessárias para a compreensão da perspectiva teórica aqui adotada: a) a HL é entendida como elaboração de narrativas interpretativas sobre a história do conhecimento produzido sobre a linguagem. A história (conjunto de fatos/eventos localizados em um eixo temporal) é entendida como o objeto a partir do qual são elaboradas narrativas interpretativas (as historiografias); b) o historiógrafo é o historiador (para usar termo mais corrente) que se dedica a elaborar historiografias sobre ideias linguísticas (o conhecimento produzido sobre a linguagem).

O historiógrafo da linguística (entende-se linguística em sentido amplo, referindo-se a todo e qualquer conhecimento produzido sobre línguas e linguagem) se interessa pela interpretação historicamente circunscrita de ideias linguísticas. Essas ideias contemplam também aquele conhecimento produzido em um domínio pedagógico de elaboração, circulação e difusão. Práticas de ensino e a produção de material didático são tipos de conhecimento historicamente localizados que interessam à HL, que, nesse sentido, preocupa-se não apenas com produtos encerrados em si mesmos, mas coloca em perspectiva analítica também uma dinâmica de produção de objetos como gramáticas, dicionários e livros didáticos.

O historiógrafo que analisa práticas de ensino de língua, e a produção de material didático e as políticas educacionais relacionadas a essas práticas, procura contextualizar a dimensão pedagógica que envolve a língua, seu uso e transmissão (formalizada ou não) em contextos sociais e históricos específicos, circunscritos a esferas ideológicas em voga em determinados períodos. Esses contextos moldam formas de ensino, evidenciadas em, por exemplo, livros didáticos, planos de ensino, diretrizes públicas, relações entre professores e alunos.

Livros didáticos interessam ao historiógrafo porque materializam textualmente concepções de ensino de língua. Há sempre uma perspectiva teórica (mesmo que inabilmente elaborada) que sustenta lições (e a delimitação de conteúdos

---

<sup>1</sup> Esta seção revê e amplia considerações presentes em Batista e Tocaia (2018).

programáticos) que se propõem a ensinar língua para um nível de ensino. Além disso, há orientações metodológicas subjacentes (e também claramente afirmadas em seções especialmente dedicadas aos professores) a atividades propostas nos livros. Uma metodologia é também relacionada a concepções de língua e está, dessa maneira, inscrita em um eixo de continuidades ou de rupturas com práticas de ensino. Cabe ao historiógrafo ir além da superfície textual (verbal, visual, verbovisual) de um livro didático. Ao realizar esse movimento, ele é capaz de captar redes de influências, permanências históricas ou discontinuidades com tradições naquilo que caracteriza a obra como material direcionado ao ensino, tal como compreendido em um eixo temporal específico. Um livro didático oferece diferentes dimensões de observação analítica, pois interessam não só seções/capítulos de difusão de conteúdos programáticos, mas também o prefácio (fundamental para que se recrie qual é a voz discursiva – em relação dialógica – que se mostra presente) ao professor e ao aluno, as orientações didáticas aos professores, as referências bibliográficas.

Planos de ensino podem ser objeto de análise porque materializam oficialmente anseios e diretrizes de modos específicos de entender a prática de ensino. Esses planos indicam elementos como seleção de conteúdos, de materiais de apoio didático, de estratégias de transmissão pedagógica de pontos teóricos e práticos, de formas de avaliação de aprendizagem do conteúdo. Elementos como esses permitem que se possa depreender interpretativamente algo da presença histórica de formas de ensino.

Diretrizes públicas de ensino – como leis, documentos oficiais, parâmetros curriculares e bases de orientação nacional – são parte importante de um processo que permite traçar uma história do ensino de língua. O que se estabeleceu oficialmente para o ensino, como conteúdos e materiais legitimados para uso na prática pedagógica, diz muito de como se compreendeu a transmissão de conteúdos, em processos de ensino-aprendizagem, em uma época. Além disso, diretrizes públicas relacionam-se com vinculações ideológicas, pois estão relacionadas a direcionamentos políticos atuantes no momento em que foram elaboradas, publicadas e divulgadas.

Relações entre professores e alunos também podem ser objeto de análise se se compreender em sentido amplo o que são essas relações. As representações das figuras dos docentes e discentes são evidências de um *ethos* circunscrito a momentos

históricos específicos e a inscrições sociais localizadas particularmente. Interpretar historicamente como entendemos a atuação profissional de professores e o papel dos alunos nos processos de ensino-aprendizagem permite que se possa analisar uma história do ensino de língua não presa apenas a produtos-fim (como livros didáticos e outros materiais). Ao colocar o foco na dinâmica das relações sociais dentro da escola e de seus entornos, o historiógrafo pode captar uma dinâmica social que se relaciona com diretrizes oficiais e materiais didáticos presentes em formas de ensinar língua.

Seguindo diretrizes de Swiggers (1990), podem ser apontados objetivos para uma historiografia do ensino de língua e da produção e circulação de materiais didáticos: a) analisar como o ensino se relaciona com concepções teóricas de língua e linguagem (como língua é tratada teoricamente, como se determinam características e unidades estruturais, funcionais, discursivas da língua) e com políticas públicas de ensino. Essa relação está de alguma maneira presente em parâmetros oficiais para a formação de professores, para a seleção de conteúdos a serem transmitidos no processo de ensino-aprendizagem e para as práticas pedagógicas, culturais e sociais, que determinam modos de relação entre professores, alunos e outros profissionais envolvidos nesse processo, além da própria família dos discentes; b) reconstruir uma história da didática do ensino de língua, o que determina consequentemente análises de materiais didáticos; c) contextualizar o ensino de língua em relação a motivações para esse ensino e as características dos processos de produção, circulação e recepção de saberes nas práticas educacionais; nessa visão também interessa uma reflexão sobre a relação entre o ensino de língua e a perspectiva cultural que lhe é próxima, além do estudo da recepção que formas de ensino de língua obtiveram em momentos históricos específicos.

Esses três objetivos articulam-se, na proposta de Swiggers (1990), a três modelos de historiografia: a) modelo progressivo e cumulativo: esse modelo estabelece a construção de uma narrativa sobre o processo de elaboração de técnicas de ensino e de seus instrumentos didáticos, além da busca por explicações das relações entre os saberes, entre uma “ciência pura” (produtora de concepções teóricas e procedimentos metodológicos) e uma “ciência aplicada” (receptora dessas ideias); b) modelo estrutural-formal: esse modelo estabelece a elaboração de uma narrativa

sobre a prática pedagógica em relação a seus agentes e em relação à produção, circulação e recepção de diferentes instrumentos pedagógicos; c) modelo sociológico: esse modelo estabelece a elaboração de uma narrativa sobre o contexto social e histórico e as implicações das demandas e dinâmicas históricas.

Os objetivos e modelos definem por sua vez, ainda na perspectiva de Swiggers (1990), técnicas de observação, ou seja, procedimentos metodológicos para a análise historiográfica: a) análise filosófico-cultural: leva em conta língua como um saber e também como um veículo de saberes, ao lado da consideração de processos comunicativos que envolvem as práticas pedagógicas; b) análise do conteúdo descritivo: leva em conta formas da língua selecionadas nas práticas, modos de descrição linguística e de seu ensino e os critérios que envolvem essas atividades; c) análise dos grupos sociais que atuam, de diferentes maneiras, nas práticas pedagógicas: agentes do processo educacional, em articulação com a produção de materiais e a proposição de políticas públicas, e sua circunscrição em um contexto histórico e social mais amplo.

A partir dessas delimitações teórico-metodológicas, o historiógrafo poderá colocar em observação seu objeto, tendo como alicerce para suas interpretações um conjunto de proposições teóricas e procedimentos de pesquisa que lhe serão úteis na elaboração das narrativas que ele propõe para compreender o ensino e a produção de material didático em determinados recortes históricos.

## 2 Livro didático como objeto de análise historiográfica<sup>2</sup>

Uma análise historiográfica atenta ao ensino de língua e ao material didático que permeia diferentes práticas pedagógicas desse processo se coloca como parte de uma reflexão que é também de natureza política e ideológica, e não apenas linguística e histórica. Soares (1998) destaca que há na configuração de uma disciplina curricular (eixo de funcionamento de um processo de ensino-aprendizagem institucionalizado em escolas oficializadas) vinculações históricas que em essência revelam a presença de valores e matizes (políticos e ideológicos) de uma época e dos agentes que

---

<sup>2</sup> Com reformulações importantes, retomam-se considerações de Batista e Tocaia (2016) e Batista (2011).

empreendem a atividade pedagógica nesse recorte temporal. Essa rede de implicações também revela a dimensão social da prática pedagógica e de todos os elementos que a circundam (diretrizes públicas, material didático, relação docentes e discentes, contatos sociais, normas de comportamento, práticas de ensino). O direcionamento dado ao ensino de língua não se desvincula de condições sociais que o sustentam e o fundamentam, pois a escola é essencialmente um organismo social.

O livro didático é parte desse complexo social, histórico, político e ideológico, pois é elemento ativo do desenrolar de uma atividade pedagógica, desde que ele passou a ter papel de destaque nos modos de ensino-aprendizagem, a partir da década de 1970, com a democratização do ensino no contexto brasileiro (v. SOARES, 1998).

A produção, a circulação e o uso de um livro didático colocam, necessariamente, seus autores (e os espaços de atuação que os circundam e os validam como produtores de material de ensino) diante de esferas específicas de atuação e influência, pois o gênero livro didático<sup>3</sup> é uma forma de ação social, elaborada em uma cultura específica, tendo em vista a comunicação e a interação entre indivíduos com propósitos delimitados, direcionadores do contato entre o gênero e seus usuários. Esses livros didáticos, assim, são resultantes do trabalho em espaços sociais definidos – nos quais seus autores e leitores se inserem – e veiculam formações discursivas que delineiam formas de saber que cada autor (tendo em vista seus destinatários) assume como válidas em um momento histórico.

Como exposto em Batista (2011), o livro didático, por meio da linguagem adotada em sua redação (em diálogo de continuidade ou ruptura com saberes validados em uma circunscrição histórica), pela adoção de metalinguagem em tratamentos de fenômenos e aspectos linguísticos e pelas suas formas de apresentação, reflete (também em um jogo de refração) uma imagem ideal, projetando para seus usuários uma visão que difunde algo universal, integral e praticamente inquestionável para o texto produzido. O livro didático cria uma espécie de espaço

---

<sup>3</sup> Com Batista (2011), entende-se que a definição de livro didático como gênero é problemática, pois o livro contém diferentes gêneros (texto explicativo, exercícios, tabelas, gravuras, instruções, sumários etc.). Assume-se essa classificação para que se possa perceber que o livro didático exerce uma função específica em um processo comunicativo delimitado e caracterizado por seu funcionamento.

atemporal, desvinculando-se da história (entendida como transformação) e das reformulações pelas quais o conhecimento passa.

Indefinições, rupturas, discussões e revisões de temas não fazem parte, pelo menos na visão tradicional, do discurso do manual didático, que provoca um apagamento das controvérsias e funciona como discurso homogêneo, transmitindo a contento, portanto, uma imagem ideal que deve ser seguida e adotada. Há, nos termos de Bourdieu (2004), a presença de um capital simbólico de valores a legitimar posicionamentos de autores, via, principalmente, a publicação de um livro didático que, por sua própria caracterização, constitui-se com valor de autoridade na esfera social em que especificamente atua, o processo de ensino-aprendizagem.

### 3 Um estudo de caso: análise de *Leitura do mundo, 5a série (1998)*

O livro didático constitui-se como documento histórico (um texto publicado e difundido em um recorte temporal específico) quando colocado sob a perspectiva analítica da HL. Um documento complexo em sua constituição, diante da diversidade de gêneros discursivos, de tipos textuais, da multimodalidade textual. Em meio a essa configuração complexa, duas partes constituintes desse documento histórico nos interessam para a proposição de um estudo de caso<sup>4</sup> que exemplifique como o livro didático é considerado objeto de uma historiografia analítica: os textos de apresentação do livro e o manual dedicado aos professores.

Seção obrigatória na formatação do livro como gênero, esse outro gênero – o da apresentação – mostra-se de forma diversificada a depender dos autores e seus propósitos. Livros podem apresentar tanto textos à moda de prefácios que se dirigem a professores quanto textos que se dirigem aos alunos. Nessa rede discursiva, essencialmente persuasiva (seu objetivo é despertar o interesse de leitores e usuários do material), processos de argumentação são empregados, em meio à busca de uma retórica (de um discurso de natureza persuasiva) que procura não só

---

<sup>4</sup> Este estudo de caso não esgota todos os direcionamentos possíveis indicados na seção anterior quando se pensa ensino de língua e produção de material didático como objetos de análise em HL.

convencer seu destinatário, mas também legitimar uma série de objetivos, conteúdos e métodos presentes no livro.

Ao lado das apresentações, consideramos aqui também outra parte constituinte do livro didático (muitas vezes facultativa, a depender da época de elaboração e circulação da obra): as seções dedicadas ao professor. Essas seções apresentam, em geral (e com importantes variações que podem ser objeto de outros estudos), a base teórica a ser assumida pelos docentes, diretrizes metodológicas, respostas de exercícios, indicações de leituras e atividades complementares.

A apresentação do livro e a seção dedicada ao professor serão aqui analisadas a partir do exame historiográfico de um livro didático brasileiro publicado no final da década de 1990. O objetivo é evidenciar como o livro didático, visto a partir dessas partes que lhe são constituintes, se insere em uma dinâmica histórica, sendo por isso, como afirmamos, um documento de análise historiográfica.

Será o material de análise o livro para a 5ª série do Ensino Fundamental II (atualmente o 6º. ano) publicado em 1998 (data de sua 1ª. edição pela Editora do Brasil) por Lucia Teixeira e Norma Discini.

As autoras desde a década de 1990 são pesquisadores reconhecidas na área dos estudos em Semiótica na linha greimasiana, também denominada de Semiótica Discursiva. Essa delimitação de atuação em produção acadêmica e docência norteia a elaboração do livro didático, escrito a partir de pressupostos teóricos dessa vertente teórica. O espaço de atuação em pesquisa e docência das autoras é aquele do ensino universitário. Ainda que as autoras tenham uma longa experiência com a educação básica (nos Ensinos Fundamental II e Médio) é de fato a experiência na docência em Cursos de Letras, e na formação docente que a esses cursos cabe, que norteia a elaboração do material didático.

Um índice de sucesso da coleção didática é sua avaliação e aprovação pelo Ministério da Educação em 2002 por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A seleção da unidade central de trabalho no livro – o texto – contribuiu para uma boa avaliação no programa federal. Nesse sentido, veja-se a reflexão de Uchôa sobre a produção de material didático para o ensino de língua:

Com a ampliação das pesquisas sobre as línguas, particularmente as direcionadas para o estudo do texto, sob enfoques teóricos diversos, este passa, nos últimos

vinte anos, mais ou menos, a se fazer cada vez mais presente nos nossos livros didáticos, com tentativas de novas abordagens e com proposição de atividades diferentes. Na última década do século XX, até mesmo o Estado (MEC) intervém, através de programas específicos de avaliação do material didático (PNLD), com vista a uma mudança na concepção do que seja “ensinar língua materna”. Os critérios de avaliação das coleções didáticas privilegiam, claramente, os manuais que ofereçam ao aluno textos diversificados e heterogêneos, de tal forma que a coletânea seja o mais representativa possível do mundo da escrita contemporânea. Praticamente, todas as publicações, um elenco já altamente extenso, direcionadas para o ensino de Português, reiteram a necessidade de que este deve ser centrado no texto. (UCHÔA, 2016, p. 23)

Aprovado no programa do governo, o livro teve diferentes edições, como informa Norma Discini em depoimento pessoal:

Sempre aprovado pelo PNLD, manteve-se vários anos no mercado. Fizemos um projeto, que foi aprovado pela Editora – assim ele veio ao mundo nas primeiras edições. Depois, transformou-se em *Perspectiva para a Língua Portuguesa*, também sempre aprovado pelo PNLD. (Depoimento pessoal)

O livro dedicado à 5ª série tem 168 páginas (coloridas), acompanhadas por 56 páginas (em preto e branco) de um manual do professor logo no início do volume. Bem diagramado e atraente visualmente para os jovens (tais características se mantêm nos 4 volumes dedicados aos anos do Ensino Fundamental II), o volume da 5ª série é dividido em 9 unidades. Cada unidade é organizada tematicamente (em coerência com a teoria semiótica adotada pelas autoras). Os temas selecionados (família, bichos, lembranças, sonhos e emoções, cidades, diferenças, trabalho, televisão, conflitos) dialogam diretamente com a proposição de uma educação cidadã, tal como preconizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (publicados também em 1998). Esse diálogo temporal sinaliza que *Leitura do mundo* estava em consonância com anseios políticos do governo brasileiro e de uma camada representativa de educadores (não apenas os que participaram da confecção de documentos públicos, como todos os que de algum modo

se envolveram em discussões para elaboração de diretrizes de ensino) da segunda metade da década de 1990.

Uma organização fixa articula em cada unidade do livro diferentes seções que apresentam (em meio a textos motivadores de diferentes gêneros, textos explicativos de aspectos linguísticos, exercícios que treinam diversas habilidades) os conteúdos do ensino de língua portuguesa para a 5ª série: Hora de falar, Gramática, Hora de escrever, Leitura dos textos, Leitura do mundo. Essas seções refletem o que os Parâmetros Curriculares definia como unidades do ensino de língua portuguesa.

Mais uma vez em consonância com a perspectiva do que deveria ser o ensino de língua portuguesa, o livro se organiza em torno de uma unidade fundamental – o texto –, a partir da qual a língua é estudada. A seleção dessa unidade texto (trabalhado nas suas dimensões enunciativa, linguística e discursiva) dialoga com os documentos oficiais da época e com o que os linguistas e estudiosos da literatura consideravam como válido para práticas do ensino de língua.

Tendo essa caracterização do livro didático em mente, passa-se a uma sintética análise das duas seções de apresentação (para os docentes e para os alunos), texto com função persuasiva destacada pela manifestação dos interesses das autoras do livro para seus destinatários, agentes do processo de ensino-aprendizagem.

A apresentação ao professor (no início do manual do professor) é feita em uma breve, mas complexa, exposição em que as autoras dizem aos professores quais elementos norteiam e configuram o livro didático. Merecem destaque nessa apresentação:

- a) a concepção que entende o processo pedagógico como construção ativa de conhecimento, e não acúmulo de informações;
- b) a justificativa para o título do livro (*Leitura do mundo*): ler o mundo é uma atividade de articulação de redes de significado produtoras de sentido. Esse título se enquadra no que os Parâmetros Curriculares de 1998 oficializavam como a orientação ideal para o ensino de língua portuguesa;
- c) a delimitação da unidade central a orientar o ensino de língua, caracterizado em essência na formação de habilidades de leitura e escrita;

- d) a organização do livro em unidades e seções: as autoras destacam temas que privilegiam problemas do cotidiano tratados em textos adequados ao público adolescente. Também é destacada a seleção variada de gêneros do discurso (a seguir orientação majoritariamente presente no ensino de língua portuguesa a partir da década de 1990);
- e) uma instrução de que será a partir do texto (nas modalidades oral e escrita) – leitura e produção – que vai ser estabelecida uma reflexão gramatical atenta aos efeitos de sentido resultantes das seleções de unidades lexicais e suas relações gramaticais, contraídas na articulação textual (considerada em seus diferentes propósitos enunciativos);
- f) a concepção adotada sobre o processo de avaliação. Em consonância com os Parâmetros Curriculares da década de 1990, a avaliação é contínua, feita no dia a dia da sala de aula; g) uma apresentação da estrutura do manual do professor (sobre o qual falaremos adiante).

Uma curta apresentação ao aluno inicia o livro propriamente dito<sup>5</sup>. A seção de apresentação ao discente é escrita em tom conativo, em um texto de 4 parágrafos, simples e direto, dirigido a um público adolescente. Nesse texto há a explicação do título do livro, ressaltando a presença (sem o uso da expressão consagrada teoricamente) de diferentes gêneros do discurso. Há também o posicionamento de que se assume ler textos como via de acesso ao mundo, por meio de atitudes críticas diante de fatos sociais e históricos. A apresentação ao aluno se encerra com forte teor persuasivo em uma afirmação de que os textos que fazem parte do livro falam do cotidiano dos adolescentes, o que tornaria o manual didático “um amigo ideal”, pronto a estimular a manifestação de opiniões e pontos de vista daqueles que o utilizassem.

As apresentações colocaram um elemento principal em evidência: os textos e sua circulação social. Ora destacando a variedade dos gêneros e a importância da leitura significativa como meio de acesso consciente aos fatos da sociedade, ora ressaltando uma concepção interacionista e discursiva da linguagem e seus fenômenos, as apresentações procuraram difundir um modo específico de entender e

---

<sup>5</sup> No manual do aluno é essa a seção inicial. No manual do professor a seção dedicada aos docentes é a parte inicial do livro.

ensinar a língua portuguesa, o qual estava inserido em um contexto intelectual e educacional que, por meio da produção de documentos públicos, buscava no exercício enunciativo e discursivo da língua a base para uma prática de ensino significativa e capaz de alterar decepcionantes resultados dos alunos egressos do ensino fundamental em provas de habilidades de leitura e escrita.

Passemos agora a analisar a seção que corresponde ao manual do professor. Presença extensa (pelo número de páginas) e abrangente (pela diversidade de enfoques e orientações aos docentes): há seções dedicadas à explicação dos fundamentos teórico-metodológicos que orientam a abordagem didática, às concepções de leitura, escrita, oralidade e gramática, a orientações de eixos interdisciplinares e até a processos de avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

A constituição desse manual evidencia o cuidado e a preocupação das autoras e da editora com a preparação teórica do docente e com sua prática de ensino na sala de aula. Esse aspecto certamente contribuiu para a avaliação positiva do material pelo programa de avaliação federal, que em termos práticos se reflete em adoções pelos professores e, conseqüentemente, maior volume de vendas.

Em um texto escrito com cuidado didático (como se o professor fosse nesse momento o aluno), o manual do professor, em primeiro lugar, define a unidade central do trabalho – o texto (em suas diferentes modalidades e gêneros) – e o que as autoras compreendem como uma leitura do texto ancorada nos conceitos de intertextualidade e interdiscursividade. Os projetos que são sugeridos para trabalhos ao longo das unidades evidenciam que as autoras têm em mente um diálogo entre diferentes saberes, construindo um elo fundamental para uma transmissão significativa de conteúdos que não se encerre em si mesma, em uma única disciplina curricular. É a partir dessa delimitação inicial que são apresentados os pressupostos teóricos que orientam a escrita do livro. Ao professor, conceitos centrais da teoria semiótica discursiva são explicados: a noção de percurso gerativo do sentido; as figuras do enunciador, do narrador, do locutor; os temas e as figuras; os conceitos de expressão e conteúdo; a produção de efeitos de sentido.

Em diálogo com essa configuração teórica, as referências bibliográficas apresentadas no manual do professor (com títulos que se repetem ao final do livro do aluno também) orientam os docentes para a concepção interacionista de linguagem,

com foco no trabalho com o texto (trabalhos centrais da linguística textual são citados, como os de Ingedore Koch) e o discurso (estão presentes livros de José Luiz Fiorin, Diana Luz Pessoa de Barros, Eni Orlandi) na sala de aula. Ainda nas referências, estão os Parâmetros Curriculares de 1998, o que evidencia, além das confluências já apontadas, que o documento esteve no horizonte de retrospecto das autoras como uma diretriz pública que orientou a escrita do livro didático.

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

O tratamento da oralidade em sala de aula é ancorado na teoria proposta pela análise da conversação e pela consciência da variação linguística. Esses direcionamentos permitem constatar que as autoras tinham uma grande ambição na produção do material, que necessitava, essencialmente, de um docente formado em teorias contemporâneas sobre a linguagem, distantes de um ensino de língua elaborado em torno de uma concepção de linguagem como código.

A visão interacionista de língua também era apresentada ao docente nas explicações sobre o modo de trabalhar em sala de aula com a produção escrita, a evidenciar que não se estava diante de uma atividade de redação, mas de produção de texto, pois os gêneros discursivos, a interdiscursividade e a intertextualidade estavam na base de elaboração de textos escritos. Uma produção, enfim, que buscava na escrita dos alunos uma forma de perceber e praticar uma significativa produção de efeitos de sentido.

O livro dialoga com um clima de opinião que, ainda presente no ensino, considerava leitura e escrita em dimensão discursiva, aspecto consensual nos anos 1990 e dificilmente negado, dada a força das diretrizes públicas e dos grupos que estavam na base das articulações organizacionais e institucionais de produção de material didático.

A gramática é vista em funcionamento (não à toa, há referência à linguista Maria Helena de Moura Neves na bibliografia), tendo em consideração uma reflexão sobre a língua e a articulação de seus elementos sistemáticos em uma concepção teórica que procura destacar uma abordagem gramatical articulada com os textos. Considerar a gramática em uso define, em um recorte derivado da concepção teórica adotada pelas autoras, como diretriz o trabalho com as formas da língua orientado para a produção de efeitos de sentido, em distância dos tradicionais modos de orientar o ensino de gramática por uma tradição prescritivista ou apenas descritivista baseada na transmissão de metalinguagem e análises de funções sintáticas. De qualquer modo, não se pode deixar de considerar, em perspectiva crítica, que o tratamento da gramática em diálogo com uma concepção textual e discursiva do objeto língua deixa de lado uma sistematização das unidades e relações gramaticais vistas em si mesmas em outro recorte teórico e em outra concepção de língua.

Essa consideração não é muito presente quando se trata do ensino de gramática, visto que articular gramática e texto passou a ser, desde a década de 1990, um dos pontos fundamentais a partir dos quais se colocaram diferentes esperanças para a melhoria do ensino de língua e das habilidades a serem estimuladas na educação básica. Em opinião que vai na contracorrente dessa visão de uma gramática em uso e articulada aos textos, a crítica da semanticista Roberta Pires de Oliveira coloca um questionamento que deve ser considerado para que não se adote de forma unânime apenas um modo de ensino de gramática:

É fácil perceber nos PCNs para o Ensino Fundamental as marcas de imposição de uma determinada maneira de ver as línguas e a linguagem humana. Não se trata, obviamente, de negar que as línguas permitem a interação social, o que é óbvio, e muito menos negar que através do dito e do não dito há o mascaramento de relações de poder, que o apagamento de certas vozes é um ato de poder; ao contrário, trata-se de ver como isso ocorre também, e quiçá principalmente, nos documentos oficiais, na receita oficial de o que fazer nas aulas de língua portuguesa. A voz apagada nos PCNs é a dos **naturalistas**, que têm em Noam Chomsky um grande representante. (PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016, p. 30)

*Leitura do mundo* – 5ª. série está circunscrito a uma época que vivenciou de maneira intensa a chegada da Linguística à sala de aula, após quase duas décadas

de efetiva prática de pesquisa e docência em ciências da linguagem no Brasil. A avaliação histórica de Magda Soares sobre o ensino de língua portuguesa possibilita a percepção de como o livro didático de Teixeira e Discini estava em linha direta de confluência com seu momento histórico de produção e circulação, adquirindo, desse modo, adequados capitais de valor para sua adoção no sistema oficial de ensino de língua portuguesa:

Na área das ciências linguísticas, primeiramente a *Linguística*, mais tarde a *Sociolinguística* e, ainda mais recentemente, a *Psicolinguística*, a *Linguística Textual*, a *Pragmática*, a *Análise do Discurso* chegam, no final dos anos [19]80 e nos anos [19]90, à escola, “aplicadas” ao ensino da língua materna. E são várias as interferências significativas delas na disciplina Português, todas ainda em curso: nova concepção da gramática, que resulta em uma concepção do papel e da função dela no ensino de português, bem como da natureza do conteúdo de uma gramática da língua escrita quanto uma gramática da língua falada; nova concepção de *texto*, analisado agora ele também em sua “gramática”, uma gramática que ultrapassa o nível da palavra e da frase e traz nova orientação para o ensino da leitura e da produção de textos; sobretudo, uma nova concepção de língua: uma concepção que vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização. Essa nova concepção vem ela também alterando em sua essência o ensino da leitura e da escrita, agora vistas como processos de interação autor-texto-leitor, em determinadas circunstâncias de enunciação e no quadro das práticas socioculturais contemporâneas de uso da escrita, e vem ainda alterando as atividades de desenvolvimento da linguagem oral, considerada esta sempre como interação, em que sentidos são produzidos por e para uma situação discursiva específica. (SOARES, 1998, p. 58-59)

O livro de Teixeira e Discini é resultado de um aproveitamento didático de alcances teórico-metodológicos de um grupo de especialidade, o da semiótica discursiva greimasiana, que despontou nos anos 1990 como uma das principais, e produtivas, comunidades de pesquisadores no Brasil. Os anseios das autoras estavam relacionados, em essência, a uma significativa articulação entre o conhecimento teórico e o aplicado. Essa relação estava presente no anseio de produzir um material que pudesse dialogar com seu contexto histórico e com necessidades do

ensino de língua do final do século XX. O depoimento pessoal de Norma Discini nos informa sobre esse anseio:

A motivação ao escrever este livro com Lucia Teixeira foi trazer, juntamente com um estudo que levasse a problematizar a construção de efeitos de sentido a partir dos fatos da gramática da língua (fonologia, morfologia, sintaxe e outros), a prática de leitura e de produção textual fundamentada em bases próprias.

Essas bases eram os princípios relativos a uma enunciação, que, sempre pressuposta, enuncia-se necessariamente nos textos que produz, nos quais espalha marcas de sua presença. O aluno deveria encarnar o papel de um enunciador que procura persuadir seu leitor, o que emergia não solto no ar, mas articulado às coerções dos gêneros e das esferas ou campos. Paralelamente, outra motivação era cotejar linguagens diferentes – o verbal e o visual – na leitura e produção textual, e cotejar textos de gêneros diferentes também. (Depoimento pessoal)

Em termos de uma interpretação analítica (que não se pode esgotar nos limites extensionais deste artigo), a análise do livro nos leva a algumas possíveis considerações.

Um quadro analítico está elaborado em *Leitura do mundo – 5ª. série*: o ensino de língua portuguesa está organizado em torno do texto e da produção significativa que está relacionada à consideração dessa unidade como forma e elemento enunciativo-discursivo. O livro de Teixeira e Discini é produto de sua época, que firmava a centralidade das teorias textuais e discursivas na prática de ensino de língua. Esse quadro estava concretizado na seleção de textos de diferentes tipos e pertencentes a diferentes gêneros discursivos. Em linguagem que ressaltava a necessidade de reflexão dos alunos, diante de temas relacionados a formas de inserção social dos adolescentes, as linguagens verbal, não verbal e sincrética eram exploradas com vistas a atingir a leitura significativa “do mundo”, o que incluía um exercício coletivo da linguagem em interação verbal.

Nesse sentido, o contexto do ensino de língua em que o material de Teixeira e Discini se insere é aquele que compreendia que um dos motivos principais do ensino de língua é a preparação de cidadãos atuantes de modo crítico na sociedade. Entrava em destaque a formação de alunos aptos a compreender a complexidade do mundo contemporâneo e a se colocar criticamente diante das diferentes maneiras

de comunicar sentidos e de assumir posições em meio aos embates sociais. Objetivo que está em consonância com teorias discursivas que a todo tempo respondem a uma concepção dialógica da linguagem, tal como preconizada por Mikhail Bakhtin, outro dos nomes fundamentais a nortear a concepção teórica que desde a década de 1990 está presente em modos de compreender o ensino de língua portuguesa.

## Conclusão

A produção de livros didáticos coloca a escrita e a circulação da obra em uma série de processos sociais que materializam verdadeiros capitais de troca, determinando o que será reconhecido e o que será negado como conhecimento válido em uma sociedade em relação com seu tempo histórico. A configuração discursiva (histórica, conseqüentemente) de um livro didático insere este material ativo do processo de ensino-aprendizagem em uma tradição de conhecimento. Essa vinculação permite que se reconheçam filiações responsáveis pela circulação do livro, em trajetória de sucesso (pelo número de edições, revelando a vivacidade da adoção do livro) ou não (infelicidade marcada pelo encerramento da produção do livro já na sua primeira edição). O sucesso e o fracasso de um livro permitem compreender que suas formas de circulação são fundamentais para que se entenda esse material como parte de um processo histórico.

O autor de um livro (e os profissionais envolvidos em sua edição), em diálogo com seus pares e com os profissionais da educação, deve ser capaz de divulgar de forma apropriada seus conhecimentos. Nesse ponto a escrita de manuais é crucial para que o processo de ensino-aprendizagem possa estar em conexão com diretrizes oficiais de ensino, retrato oblíquo de uma época e sua história. Portanto, o manual atua como meio de comunicação de resultados e cria uma literatura específica de um grupo, de uma forma de conhecimento sobre a língua e de modos de atuação pedagógica em geral (uma vez que atua na transmissão de conhecimentos).

Este artigo procurou demonstrar de que modo se pode refletir historicamente sobre esses aspectos apontados. Foram propostas questões de natureza teórica para a escrita de narrativas interpretativas sobre a presença de livros didáticos na história do ensino de língua. Ao lado dessa reflexão, um conciso e breve estudo de caso

foi apresentado para uma apresentação das possibilidades analíticas delineadas nas seções iniciais deste texto. Questões outras e futuras devem ser propostas para que novos trabalhos revejam nossa tradição (em diálogos com diferentes perspectivas de sociedades e nações) em viés crítico, colaborando, assim, para também uma compreensão mais nítida dos caminhos e descaminhos da educação no Brasil.

## Referências

BATISTA, R.O. *Manual de linguística: homonímia ou polissemia na história?* DELTA, v. 28, p. 129-160, 2012.

BATISTA, R.O.; TOCAIA, L.M. A dimensão comunicativa da linguagem no ensino de língua portuguesa: uma análise pela historiografia da linguística. In: PALMA, D.V.; BASTOS, N.M.B. (Org.). *História entrelaçada 7: língua portuguesa na década de 70 – linguística, gramática e educação*. São Paulo: Terracota, 2016. p. 101-112.

BATISTA, R.O.; TOCAIA, L.M. História, ensino de língua e material didático: considerações para uma análise pela Historiografia da Linguística. In: PALMA, D.V.; BASTOS, N.M.B. (Org.). *História entrelaçada 8: língua portuguesa na década de 1980 – linguística, gramática, redação e educação*. São Paulo: Terracota, 2018. p. 29-40.

BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência*. São Paulo: Unesp, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos. Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PIRES DE OLIVEIRA, R.; QUAREZEMIN, S. *Gramáticas na escola*. Petrópolis: Vozes, 2016.

SOARES, M.B. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, N.B. (Org.). *Língua Portuguesa. História, Perspectivas, Ensino*. São Paulo: Educ, 1998. p. 53-60.

SWIGGERS, P. Histoire et Historiographie de l'enseignement du français: modèles, objets et analyses. *Études de Linguistique Appliquée*, n. 78, p. 27-44, 1990

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

UCHÔA, C.E.F. *O ensino de gramática: caminhos e descaminhos*. 2. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Lexicon, 2016.

Recebido em 11/01/2019.

Aprovado em 13/03/2019.