



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

CARMEN TERESINHA BAUMGARTNER

**ASPECTOS CONSTITUTIVOS DA HISTÓRIA DO ENSINO DE  
LÍNGUA PORTUGUESA NO OESTE DO PARANÁ  
(1960-1979)**

---

Londrina  
2009

CARMEN TERESINHA BAUMGARTNER

**ASPECTOS CONSTITUTIVOS DA HISTÓRIA DO ENSINO DE  
LÍNGUA PORTUGUESA NO OESTE DO PARANÁ  
(1960-1979)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Alba Maria Perfeito

Londrina  
2009

CARMEN TERESINHA BAUMGARTNER

**ASPECTOS CONSTITUTIVOS DA HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA NO OESTE DO PARANÁ (1960-1979)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Alba Maria Perfeito Universidade  
Estadual de Londrina

---

Profa. Dra. Sônia Aparecida Lopes Benites  
Universidade Estadual de Maringá

---

Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves Universidade  
Federal da Grande Dourados

---

Profa. Dra. Regina Maria Gregório  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof. Dr. Paulo de Tarso Galembeck  
Universidade Estadual de Londrina

---

João Wanderley Geraldi  
Universidade Estadual de Campinas

Londrina, 16 de Setembro de 2009.

## **DEDICATÓRIAS**

A Dario Baumgärtner e Celso Baumgärtner (*in memorian*), pai e irmão amados, que não puderam ficar conosco até a finalização desta tese.

A José Fernando e Cármen Chaiana, amor intraduzível.

À Wilma, mãe querida, Maria Helena, Gilmar, Neide Janete, Dirceu, estimados irmãos e familiares.



## **AGRADECIMENTOS**

À Alba Maria Mais que Perfeito, orientadora, cúmplice, amiga, excêntrica, com quem pude dividir emoções e dificuldades, e com quem pude crescer em minha constituição como pesquisadora, pela orientação segura e atenta.

Ao João Wanderley Professor-provocador Geraldi, pelas vigorosas e transbordantes palavras, que frequentemente explodiram na escritura desta tese. É pulsante e sedutor lê-lo. Foi bom e importante tê-lo como leitor.

À Sônia Aparecida Rigorosa e Doce Lopes Benites, pelas críticas e valiosas sugestões, no exame de qualificação.

Ao Adair Ponderado e Disposto Vieira Gonçalves, pelos instigantes questionamentos feitos na banca de defesa.

À Regina Maria Meiga Gregório, pelo diálogo sereno e produtivo nos pertinentes apontamentos ao meu trabalho.

Ao Paulo de Tarso Generoso Galembeck, pela leitura atenta e competente, e pelas preciosas contribuições.

Aos professores Abílio Pedro dos Santos, Alba Waly França, Anita Adami Reway, Araci Therezinha de Oliveira Foltz, Floriano Mattiello, Glaci Garcia, Maria Aparecida Fracass da Cruz e Venturino Savaris, e aos ex-alunos Elson Carvalho, Gessi Pavan e Sara Lentz, cuja disposição em participar desta pesquisa permitiu que ela se realizasse.

À Terezinha da Conceição Costa-Hübes e à Jucimara Cordeiro, cúmplices de travessia.

Aos professores e aos colegas de turma do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (especialmente à Ana Paula), por terem nos proporcionado momentos ímpares de estudos e de acalorados debates.

Aos estimados colegas do Curso de Letras da Unioeste/Campus Cascavel, por terem assumido parte de minhas atividades docentes, contribuindo para que eu me afastasse integralmente na fase final de elaboração desta tese.

## **EPÍGRAFE**

*Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais em baixo, bem diverso do em que primeiro se pensou.*

Riobaldo, em *Grande Sertão: veredas*

BAUMGÄRTNER, Carmen Teresinha. **Aspectos constitutivos da história do ensino de língua portuguesa no Oeste do Paraná (1960-1979)**. 2009. 550f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

## RESUMO

Considerando que o que se faz atualmente nas aulas de língua portuguesa não nasceu agora, mas resulta de olhares e de fazeres histórica, social e ideologicamente constituídos, nessa pesquisa objetivamos, com base na história oral e em fontes documentais, recolher informações sobre o pensar e o fazer, nas quatro últimas séries do Ensino de 1º Grau, na disciplina de Língua Portuguesa, na região Oeste do Paraná, no período compreendido entre 1960 e 1979. Nessa pesquisa de cunho qualitativo, ancorada na perspectiva sócio-histórica, em diálogo com a Lingüística Aplicada e com uma área da História da Educação denominada História das Disciplinas Escolares, valorizamos aspectos descritivos e percepções pessoais, com vistas a recuperar fios constitutivos da história da disciplina de Língua Portuguesa, no contexto pesquisado. O percurso empreendido permitiu-nos reconstituir aspectos dessa história não só pela voz do discurso oficial e dos livros didáticos, mas pelas memórias de ex-professores e de ex-alunos, sujeitos que empírica e cotidianamente estiveram envolvidos com o ensino da disciplina. Procuramos focalizar o contexto particular da pesquisa como componente da totalidade social mais ampla, e compreender a realidade em sua complexidade, levando em conta as interações e influências recíprocas dos componentes da situação. O exame de fontes documentais (Currículo Oficial e livros didáticos) e da gravação de entrevistas realizadas com ex-professores e com ex-alunos permitiu-nos avistar conceitos, ações, conflitos, embates sobre o ensino de Língua Portuguesa. O estudo mostrou-nos uma heterogeneidade de sentidos em relação a conceitos e a práticas no trabalho com a linguagem, bem como a presença de forças centrífugas e centrípetas atuando sobre um ensino que historicamente estivera centrado na gramática normativa e na descritiva. No campo compreendido pela pesquisa, a reconstrução dessa história evidenciou deslocamentos, ora apontando para o mesmo, ora para o diferente, para a manutenção e para a ruptura, configurando-se pela contradição e pelo movimento.

**Palavras-chave:** Ensino de língua portuguesa. História. Memórias.

BAUMGÄRTNER, Carmen Teresinha. **Constitutive aspects of the history of portuguese language teaching in the west of Paraná (1960-1979)**. 2009. 550p. Thesis (Doctor in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

## **ABSTRACT**

Considering that what we do nowadays in the Portuguese classes did not come to light, but came as a result of looks and makings constituted historical, social and ideologically, in this research we aimed - based on oral history and documentary sources - to collect information about the thinking and the making, in the four last series of the Elementary school, in the Portuguese subject in the west of Paraná State, in the period from 1960 to 1979. In this qualitative approach research supported in the socio-historical perspective, interacting with the Applied Linguistics and an area of Education History called School Subjects History, we value descriptive aspects and personal perceptions, aiming to recover the constitutive thread of the History of Portuguese Language in the investigated context. The journey undertaken allowed us to reconstitute aspects of this history not only by the voice of the official speech and from the teaching material, but also by the memories of ex-teachers and ex- students, subjects that empirical and daily were involved in the Portuguese Language teaching. We sought to focus the particular context of the research as a component of the broader social totality, and understand the reality in its complexity, taking into account the reciprocal interactions and influences of the components of the situation. The examination of the documentary sources (Currículo Oficial and teaching material) and the interviews recording of the ex-teachers and ex-students allowed us to see concepts, actions, conflicts, and collisions about the Portuguese Language teaching. The study show us an heterogeneity of senses in relation to concepts and practice, in the work with the language, as well as the presence of centripetal and centrifugal forces, acting on a teaching that historically had been focused in the normative and descriptive grammar. In the field covered by the research, the reconstruction of this history showed displacements, sometimes pointing to the same, sometimes to the different, to the maintenance and to the rupture, setting up by the contradiction and by the movement.

**Keywords:** Portuguese language teaching. History. Memories.

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                   |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Quadro 1</b> – Livros didáticos que teriam sido usados pelos professores na década de 1960 .....               | 153 |
| <b>Quadro 2</b> – Livros didáticos que teriam sido usados pelos professores na década de 1970 .....               | 153 |
| <b>Quadro 3</b> – Objetivos e conteúdos da proposta curricular do paraná (1975).....                              | 192 |
| <b>Quadro 4</b> – Currículo do paraná (1975): sugestões de estratégias e atividades .....                         | 220 |
| <b>Quadro 5</b> – Expressão escrita - objetivos e conteúdos da proposta curricular do paraná (1975. p.60-93)..... | 240 |
| <b>Quadro 6</b> – Ficha de avaliação .....                                                                        | 274 |
| <b>Quadro 7</b> – Expressão oral - objetivos e conteúdos da proposta curricular do paraná (1975. p.59-91).....    | 283 |
| <b>Quadro 8</b> – "Sugestão de conteúdo gramatical mínimo" - currículo do Paraná.....                             | 312 |
| <b>Quadro 9</b> – O estudo dos pronomes pessoais - (SARGENTIM. [s.d.]. p. 60-61).....                             | 318 |

## SUMÁRIO

|                                                                                         |               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                 | <b>12</b>     |
| <br><b>CAPÍTULO 1 – APONTAMENTOS SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO<br/>BRASILEIRA .....</b>  | <br><b>17</b> |
| <br><b>CAPÍTULO 2 – CULTURA, EDUCAÇÃO, CURRÍCULO, ESCOLA,<br/>CULTURA ESCOLAR .....</b> | <br><b>35</b> |
| 2.1 CULTURA.....                                                                        | 35            |
| 2.2 EDUCAÇÃO .....                                                                      | 37            |
| 2.3 CURRÍCULO .....                                                                     | 39            |
| 2.4 ESCOLA .....                                                                        | 42            |
| 2.5 CULTURA ESCOLAR.....                                                                | 45            |
| <br><b>CAPÍTULO 3 – ESTUDOS DA LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA<br/>MATERNA .....</b>       | <br><b>49</b> |
| 3.1 A LINGÜÍSTICA TRADICIONAL.....                                                      | 50            |
| 3.1.1 A Tradição Hindu.....                                                             | 51            |
| 3.1.2 A Tradição Grega .....                                                            | 51            |
| 3.1.3 A Tradição Romana .....                                                           | 53            |
| 3.1.4 A Renascença .....                                                                | 55            |
| 3.1.5 Port-Royal .....                                                                  | 56            |
| 3.1.6 O Comparativismo e o Historicismo .....                                           | 57            |
| 3.1.7 Os Neogramáticos.....                                                             | 59            |
| 3.1.8 A Linguística Tradicional e o Ensino de Língua Materna .....                      | 59            |
| 3.2 A LINGÜÍSTICA MODERNA .....                                                         | 62            |
| 3.2.1 As Contribuições de Saussure e o Estruturalismo Europeu .....                     | 64            |
| 3.2.2 As Contribuições do Estruturalismo Norte-Americano .....                          | 66            |
| 3.2.3 A Linguística Estrutural no Brasil.....                                           | 67            |
| 3.2.4 Chomsky e o Gerativismo .....                                                     | 68            |
| 3.2.5 A Linguística Moderna e o Ensino de Língua Materna.....                           | 71            |
| 3.3 A LINGÜÍSTICA DA ENUNCIÇÃO .....                                                    | 73            |

|                                                                      |    |
|----------------------------------------------------------------------|----|
| 3.3.1 A Linguística da Enunciação e o Ensino de Língua Materna ..... | 84 |
|----------------------------------------------------------------------|----|

|                                                                                                                                         |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>CAPÍTULO 4 – HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES: ELEMENTOS<br/>DA HISTÓRIA DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO<br/>BRASIL.....</b> | <b>89</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|

|                                                     |            |
|-----------------------------------------------------|------------|
| <b>CAPÍTULO 5 – O DISPOSITIVO METODOLÓGICO.....</b> | <b>119</b> |
|-----------------------------------------------------|------------|

|                   |     |
|-------------------|-----|
| 5.1 O CAMPO ..... | 124 |
|-------------------|-----|

|                                                                                                                    |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.2 OS CONTATOS E A CAPTAÇÃO DE DADOS: A OPÇÃO PELA HISTÓRIA ORAL COMO<br>ABORDAGEM PARA COLETA DE REGISTROS ..... | 131 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                    |     |
|------------------------------------|-----|
| 5.3 CARACTERIZAÇÃO DO CORPUS ..... | 140 |
|------------------------------------|-----|

|                                            |     |
|--------------------------------------------|-----|
| 5.3.1 Os Ex-Professores Entrevistados..... | 140 |
|--------------------------------------------|-----|

|                                       |     |
|---------------------------------------|-----|
| 5.3.2 Os Ex-Alunos Entrevistados..... | 145 |
|---------------------------------------|-----|

|                                                                      |     |
|----------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.3.3 Traços...e Traços: Livros Didáticos de Língua Portuguesa ..... | 146 |
|----------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                                                |     |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.3.4 Discurso Oficial: Currículo de Língua Portuguesa do Estado do Paraná ... | 155 |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                                                                                                                            |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>CAPÍTULO 6 – HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A DISCIPLINA DE<br/>LÍNGUA PORTUGUESA NO OESTE DO PARANÁ (1960 A 1979):<br/>OUTRA VEZ FAZENDO HISTÓRIA.....</b> | <b>157</b> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|

|                                      |     |
|--------------------------------------|-----|
| 6.1 DO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO..... | 158 |
|--------------------------------------|-----|

|                                                                  |     |
|------------------------------------------------------------------|-----|
| 6.2 O PROFESSOR DE PORTUGUÊS E AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES ..... | 166 |
|------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                       |     |
|-------------------------------------------------------|-----|
| 6.3 OBJETIVOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA..... | 171 |
|-------------------------------------------------------|-----|

|                             |     |
|-----------------------------|-----|
| 6.4 ENSINO DA LEITURA ..... | 182 |
|-----------------------------|-----|

|                                                |     |
|------------------------------------------------|-----|
| 6.4.1 Objetivos para o Ensino da Leitura ..... | 186 |
|------------------------------------------------|-----|

|                                |     |
|--------------------------------|-----|
| 6.4.2 Objetos de Leitura ..... | 197 |
|--------------------------------|-----|

|                                          |     |
|------------------------------------------|-----|
| 6.4.3 Práticas de Ensino de Leitura..... | 207 |
|------------------------------------------|-----|

|                                                        |     |
|--------------------------------------------------------|-----|
| 6.5 ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS E ORAIS..... | 228 |
|--------------------------------------------------------|-----|

|                                                                             |     |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----|
| 6.5.1 Ensino da Produção de Textos Escritos (ou do Ensino de Redação) ..... | 236 |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                               |     |
|-----------------------------------------------|-----|
| 6.5.2 Ensino da Produção de Textos Oraís..... | 280 |
|-----------------------------------------------|-----|

|                               |     |
|-------------------------------|-----|
| 6.6 ENSINO DE GRAMÁTICA ..... | 294 |
|-------------------------------|-----|

|                              |            |
|------------------------------|------------|
| <b>7 (IN)CONCLUSÃO .....</b> | <b>322</b> |
|------------------------------|------------|

|                         |            |
|-------------------------|------------|
| <b>REFERÊNCIAS.....</b> | <b>328</b> |
|-------------------------|------------|

|                                                               |            |
|---------------------------------------------------------------|------------|
| <b>ANEXOS .....</b>                                           | <b>346</b> |
| ANEXO 1 – Roteiro entrevista ex-professores .....             | 347        |
| ANEXO 2 – Roteiro entrevista ex-alunos .....                  | 352        |
| ANEXO 3 – Amostras entrevistas com ex-professores .....       | 356        |
| ANEXO 4 – Amostra entrevista com ex-aluno.....                | 432        |
| ANEXO 5 – Amostra atividade de sala de aula .....             | 440        |
| ANEXO 6 – Amostra atividade desenvolvida na escola .....      | 465        |
| ANEXO 7 – Amostras parciais de livros didáticos .....         | 471        |
| ANEXO 8 – Amostra parcial do currículo do Paraná (1975) ..... | 526        |



## INTRODUÇÃO

Dar conta das complexas e singulares demandas que caracterizam as situações de sala de aula nos diversos contextos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa não é tarefa simples, tendo em vista uma gama variada de fatores, considerando-se que a realidade não é sempre a mesma. Por ser histórico, o ensino de Língua Portuguesa não se fez sempre da mesma forma em todas as épocas e nos diferentes contextos educacionais brasileiros. Ele se fez (e se faz) de acordo com as condições possíveis em cada momento do processo de desenvolvimento social, histórico, cultural e econômico. Isso significa admitir que não se trata apenas de um trabalho a ser executado simplesmente no interior de uma sala de aula, de uma escola, limitado à relação professor/aluno. O ato pedagógico de ensinar Língua Portuguesa não é neutro, pois carrega implicações sociais, é marcado pelos conceitos e por práticas de todos os envolvidos, mediado por relações sócio-históricas.

Sob esse enfoque, com esta pesquisa objetivamos revisitar o ensino de Língua Portuguesa, no período entre 1960 a 1979, com vistas a identificar conceitos e práticas pedagógicas. O contexto de pesquisa é a região Oeste do Paraná, e o *corpus* é constituído por depoimentos de ex-professores e de ex-alunos das quatro séries finais do 1º Grau, bem como de documentos oficiais e de materiais didáticos, focalizando o ensino da disciplina no período assinalado. Neste estudo de campo e documental, de abordagem interpretativa (ERICKSON, 1988a, 1988b), a perspectiva metodológica é de cunho historiográfico, em que, além da coleta de fontes documentais, utilizamos a história oral como recurso para colher registros. Na pesquisa, de dimensão histórica e dialógica, procuramos recuperar uma trajetória de dizeres e de fazeres, por meio de discursos vistos como acontecimento, e o trabalho terá cumprido seu papel se puder contribuir, mesmo que de forma singela, para uma reflexão acerca de alguns significados do que fora o ensino tradicional de Língua Portuguesa.

O sujeito sócio-histórico, no caso ex-professores de Língua Portuguesa e ex-alunos, constitui-se à medida que interage com os outros - professores, colegas, diretores, coordenadores, supervisores - durante as situações

de produção discursiva das quais participa (BAKHTIN, 1992), e essas interações verbais são, portanto, o próprio *locus* constitutivo desse sujeito.

Conforme Moita Lopes (1996) aponta, o que se salienta no discurso é a sua natureza social no sentido de que, como seres humanos, usamos a linguagem para dirigirmo-nos a alguém (natureza dialógica da linguagem e do discurso), e por meio do discurso, construímos o mundo e as pessoas nas circunstâncias culturais, históricas e ideológicas em que estamos situados. Podemos dizer que, por meio do engajamento discursivo com o outro e com o trabalho, é que damos forma ao que dizemos e ao que somos.

Diferente das pesquisas que têm sido feitas atualmente, estudando-se o papel do professor, os contextos de sala-de-aula, as interações aluno/professor, professor/materiais didáticos, professor/discurso oficial, professor/discurso dos especialistas, pretendemos, com base na história oral e em fontes documentais, recolher informações sobre o pensar e o fazer, nas quatro últimas séries do Ensino de 1º Grau<sup>1</sup>, na disciplina de Língua Portuguesa, no período compreendido entre 1960 e 1979. A pesquisa foi realizada em escolas da rede pública de ensino da região Oeste do Paraná, e visou a contribuir para a reconstrução da história do ensino dessa disciplina. Com as narrativas de professores e de alunos, o conteúdo de documentos oficiais, e de materiais didáticos, pretendemos discutir teoricamente o que é dito a respeito do ensino de Língua Portuguesa desenvolvido nessas décadas, na área de abrangência acima explicitada.

Dessa maneira, objetivamos revisitar o ensino de Língua Portuguesa, num exercício de capturar sentidos a respeito de concepções de ensino de língua que circularam, e de práticas passadas, não registradas - talvez até mesmo caladas; recuperar alguns fios constitutivos da história da disciplina de Língua Portuguesa, reconstituindo-a não só pelos textos oficiais, mas pelo relato da ação discreta, concreta, miúda, circunscrita ao espaço da sala-de-aula de língua portuguesa, no período de 1960 a 1979, na rede pública de ensino, da região Oeste do Paraná; dar voz aos sujeitos que empírica e cotidianamente estiveram envolvidos

---

<sup>1</sup> Esse nível de ensino, na década de 1960, sob a égide da LDB nº 4.024/1961, era denominado de Secundário, dividido em dois níveis: o Ginásial (com quatro séries) e o Colegial (com no mínimo três séries). Na LDB nº 5.692, o curso Ginásial passou a compor as séries finais (5ª a 8ª séries) do Ensino de 1º Grau, também denominado de Ensino Fundamental. Nessa pesquisa, quando nos remetemos à década de 1960, estamos nos referindo ao Ginásio, e quando focalizamos a década de 1970, referimo-nos à 5ª a 8ª série do 1º Grau. Para tornarmos mais ágil a leitura, no corpo do trabalho, empregamos a denominação 1º Grau, tanto em relação à década de 1960 quanto à de 1970.

com o ensino de língua portuguesa, professores e alunos, possibilitando-lhes ressignificarem suas práticas, via memória discursiva, a fim de avistarmos conceitos, ações, conflitos, embates sobre o ensino de Língua Portuguesa; analisar sob que olhar o discurso oficial e os materiais didáticos colocavam em mira questões acerca do ensino e da aprendizagem dessa disciplina.

No estudo em pauta, consideramos a qualidade singular que os dados poderiam assumir no interior do *corpus*, na tentativa de recuperar no movimento discursivo a "historicidade do humano" (GERALDI, 1996, p.8). As pistas miúdas podem mostrar uma realidade profunda e dinâmica, ou seja, talvez a partir de dados aparentemente negligenciáveis, podemos remontar uma realidade complexa.

O rigor exigido por uma pesquisa qualitativa é diferente daquele exigido pelas ciências denominadas de naturais, já que são considerados aspectos como o contexto de produção dos discursos analisados, o lugar social que os sujeitos ocupam nesse espaço, além de um conjunto regras, de valores culturais, históricos e ideológicos que podem fazer emergir um sentido, e silenciar outros. Esta pesquisa, em sua dimensão dialógica, procurou recuperar uma trajetória de dizeres e de fazeres, pelos discursos, vistos como acontecimento.

Nas últimas décadas, uma vertente da História da Educação denominada "História das Disciplinas Escolares", tem-se desenvolvido substancialmente. Possivelmente, por força desse movimento, existe hoje, no meio acadêmico, uma preocupação na reconstrução da história do ensino de várias disciplinas, dentre elas a de Língua Portuguesa que, até o momento, tem resultado em diversas publicações. O trabalho em foco dialoga com tal área de estudos, assim como mantém relação com a Linguística Aplicada, por focalizar questões que tangenciam experiências de ensino e de aprendizagem de língua.

De caráter reflexivo e interpretativo, no estudo propomo-nos a recuperar o que determinadas vozes evidenciam sobre o que "aconteceu aqui?" (ERICKSON, 1988b). O diálogo se dá à medida que o que se faz atualmente nas aulas de língua portuguesa não nasceu agora, mas resulta de olhares e de fazeres histórica, social e ideologicamente constituídos. Ou seja, a compreensão do presente assenta-se, também, no conhecimento do passado. Como afirma Bosi (1994), não se considera o passado como o antecedente do presente, mas sim

como sua fonte. Para a autora, lembrar não é reviver, é refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado.

Para Benjamin (1987a, 1987b, apud KRAMER, 1999 p.131), "[...] não é o passado que ilumina o presente, ou o presente que ilumina o passado: presente e passado se entrecruzam e se conectam". Parece não ser possível separar o passado do presente, pois é com o pensamento do presente que se pensa o passado. Para esse autor, o passado é algo inacabado, que precisa ser trabalhado. Assim, a história é um a se fazer, uma ação ainda possível.

Os questionamentos que suscitaram esta pesquisa foram: Como se ensinava Língua Portuguesa no passado? O que lhe era característico? Representou uma forma unitária de a Língua Portuguesa ser trabalhada nas escolas? Ou, sob uma mesma denominação, encontram-se concepções e práticas de ensino de Língua Portuguesa variadas, que se alteraram com o passar dos tempos? Que representações estão presentes nos documentos oficiais a respeito do ensino da Língua Portuguesa, e que representações são feitas por alguns professores dessa disciplina, já aposentados, por ex-alunos e materiais didáticos, sobre as concepções e as práticas de ensino da Língua Portuguesa de tempos atrás? Como tais representações, vindas de fontes diferentes, se relacionam? Quanto ao período investigado, tomamos para estudo as décadas de 1960 a 1979, sem uma precisão de data de início e de término, procurando garantir, como referência, um período em que o ensino de Língua Portuguesa é, costumeiramente, denominado de tradicional, embora esta denominação não seja específica apenas ao momento pesquisado.

O *corpus* dessa pesquisa é constituído pelo material degravado a partir de entrevistas semi-estruturadas, realizadas com oito ex-professores de Língua Portuguesa, e com três ex-alunos de Ensino Fundamental, bem como por livros didáticos utilizados à época - indicados pelos professores entrevistados - e pelos documentos oficiais expedidos pela Secretaria de Estado da Educação, que deveriam orientar os planejamentos de ensino de língua portuguesa. O tempo de duração das entrevistas foi flexibilizado de acordo com os interesses da pesquisa e com a disponibilidade dos entrevistados.

Salientamos que os dados obtidos junto aos informantes, ex-professores e ex-alunos, foram mediados pela memória e, sendo assim, não poderiam ser interpretados, segundo Halbwachs (apud BOSI, 1994, p.54), como

uma transposição dos fatos tal como ocorreram no passado. Os sujeitos não são os mesmos de antes, suas idéias e visões são representações dessa realidade. O que foi lembrado por esses ex-professores e por ex-alunos foi interpretado como um trabalho, um refazer de experiências, uma reconstrução do passado a partir do material disponível na memória discursiva. Vale lembrar que "[...] considerar a pessoa investigada como sujeito implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa" (FREITAS, 1998, p. 29).

Acreditamos que este trabalho, apoiado na perspectiva sócio-histórica, e com o qual se desejou recuperar alguns fios constitutivos da história do ensino de Língua Portuguesa, é um movimento na tentativa de, entre outras coisas, dar ao professor que atuou no ensino da disciplina décadas atrás, e ao aluno, o espaço de dizer e de ser ouvido. É uma tentativa para preencher, mesmo que parcialmente, lacunas existentes nas pesquisas acadêmicas, com a palavra desses agentes sociais, rememorando suas experiências de ensino, e de aprendizagem, ressignificando-as. Entendemos que tais dizeres podem trazer subsídios para se reavaliar a concepção do ensino tradicional de Língua Portuguesa.

A tese está assim organizada: o primeiro capítulo traz alguns apontamentos acerca da história da educação brasileira. O segundo contempla noções de cultura, educação, escola e currículo. Considerações sobre os estudos da linguagem e o ensino de língua materna foram tecidas no terceiro capítulo. Elementos da história da disciplina de Língua Portuguesa foram contemplados no quarto capítulo. A perspectiva metodológica compõe o capítulo cinco. O sexto capítulo incluiu breve reflexão teórica de cada categoria focalizada, seguida da análise propriamente dita, e de discussões sobre os resultados. Por último, algumas (in)conclusões.

## **CAPÍTULO 1 – APONTAMENTOS SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

O início da história oficial do Brasil tem sido associado a um acontecimento: a chegada dos portugueses a estas terras. Ao se dizer que o Brasil "foi descoberto em 1500", considera-se ser este o momento de sua entrada para a história daquilo que se tem denominado de civilização ocidental cristã.

Por ocasião da administração sob o regime de capitanias hereditárias, iniciada em 1532, chegou ao país, por volta de 1549, Tomé de Sousa, o primeiro governador geral do Brasil, instituído por D. João III, trazendo consigo o primeiro grupo de jesuítas, chefiado por Manuel da Nóbrega, com a tarefa de converter os indígenas à fé católica. Para dar início à instrução e a catequização dos indígenas, os jesuítas (Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola) criaram escolas e instituíram colégios e seminários em diversas regiões do território brasileiro. Por tal razão, considera-se que a história da educação brasileira teve seu marco inicial em 1549, com a chegada desse primeiro grupo de jesuítas (SAVIANI, 2007, p.26). Vale destacar que várias ordens religiosas vieram se instalar no Brasil - como os franciscanos, os beneditinos, os carmelitas, os capuchinhos etc. - e desenvolveram alguma atividade educativa. No plano das idéias pedagógicas, entretanto, a visão jesuítica foi que prevaleceu.

Nas condições de um Brasil que se incorporava ao Império Português, na perspectiva de Saviani (2007), houve o entrelaçamento de três elementos: a colonização, a catequese, e a educação, compondo um mesmo movimento dialetizado. Considerando-se as contradições internas e externas a cada um em decorrência da difícil realidade das condições específicas da colônia brasileira, os jesuítas tiveram de ajustar suas idéias educacionais, modificando-as segundo as exigências dessas condições, o que se evidencia no plano educacional de Nóbrega, no recurso à língua tupi e no largo uso pedagógico do teatro e do canto no processo educativo.

A educação escolar (regular e mais ou menos institucional), no Brasil Colônia, passou por três fases: a correspondente ao chamado período heróico, de predomínio dos jesuítas, que foi de 1549, quando chegaram os primeiros jesuítas, até a morte do padre José de Anchieta, em 1597, e a promulgação do *Ratio*

*Studiorum*, em 1599; a segunda fase, de 1599 a 1759, marcada pela organização e consolidação da educação jesuítica centrada no *Ratio Studiorum*; e a fase das reformas realizadas pelo Marquês de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759. O autor acima mencionado afirma que essa fase, que se estendeu de 1759 a 1808, inaugurou o segundo período da história das idéias pedagógicas<sup>2</sup> no Brasil.

O plano de instrução elaborado por Nóbrega teria marcado a primeira fase da educação jesuítica. Tal plano iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas); seguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, facultativamente, canto orfeônico e música instrumental. Ao estudante que concluísse a segunda etapa havia as seguintes opções: aprendizado profissional voltado à agricultura, ou estudar gramática para prosseguir com os estudos na Europa. Ou seja, tais estudos culminavam com o aprendizado profissional e agrícola, de um lado; e de outro, com a gramática latina para aqueles que desejassem continuar seus estudos superiores na Europa, em geral na Universidade de Coimbra. Esse plano foi suplantado pelo plano geral de estudos, organizado pela Companhia de Jesus, consubstanciado no *Ratio Studiorum* (SAVIANI, 2007, p. 43)

Marcando a segunda fase da educação escolar do Brasil colônia, a exemplo do que ocorria com as atividades desenvolvidas pela Companhia de Jesus em outros países, aqui foi adotado o *Ratio Studiorum* (Ordem de Estudos), um plano de estudos que sintetizava um conjunto de normas e estratégias com vistas a articular "um curso básico de Humanidades com um de Filosofia seguido por um de Teologia" (SAVIANI, 2007, p.6). Uma viagem à Europa para conclusão dos estudos era o estágio de culminância desse processo.

Ainda sobre essa ordem de estudos, o plano contido no *Ratio* era de caráter universalista e elitista. A primeira dimensão justifica-se por se tratar de um plano adotado por todos os jesuítas, indistintamente, seja qual fosse o lugar onde estivessem. Era também de caráter elitista, porque acabou sendo destinado aos filhos dos colonos, excluindo-se os indígenas. Em decorrência, os colégios jesuítas

---

<sup>2</sup> Saviani (2007, p.6) diz: "Por idéias pedagógicas entendo as idéias educacionais na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa. [...] a palavra "pedagogia" e, mais particularmente, o adjetivo "pedagógico" tem [...] ressonância metodológica denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo".

transformaram-se no instrumento de formação da elite colonial. Esta teria sido a causa da supressão dos estágios iniciais previstos no plano de Nóbrega (aprendizado do português e escola de ler e escrever).

O novo plano começava com o que se denominou, no *Ratio*, de "estudos inferiores", consistindo no curso de humanidades, algo que corresponderia ao atual curso de nível médio. As disciplinas: retórica; humanidades; gramática superior; gramática média e gramática inferior compunham as cinco classes organizadoras de seu currículo. A formação prosseguia com os cursos de filosofia e teologia, chamados de "estudos superiores".

O currículo filosófico continha as seguintes classes ou disciplinas: 1º ano: lógica e introdução às ciências; 2º ano: cosmologia, psicologia, física e matemática; 3º ano: psicologia, metafísica e filosofia moral. Era previsto para a duração de três anos. Já o currículo teológico tinha quatro anos de duração, ao longo dos quais se estudava Teologia Escolástica. Teologia Moral e Sagrada Escritura eram estudadas durante dois anos, e a língua hebraica era objeto de estudo pelo período de um ano.

No Brasil, os cursos de filosofia e teologia eram, na prática, concernentes apenas à formação dos padres jesuítas. Portanto, o que de fato se organizou no período colonial foi o curso de humanidades ("estudos inferiores"), que tinha a duração de seis a sete anos e cujo conteúdo retomava o *Trivium* da Idade Média, isto é, a gramática (quatro ou cinco séries); esta por sua vez dividia-se em gramática inferior, média e superior. Sobre isso Saviani (2007, p. 56-57) assinala:

A gramática era ensinada com o objetivo de assegurar a expressão clara e precisa. A dialética chamada no *Ratio* de humanidades (uma série) destinava-se a assegurar expressão rica e elegante. E a retórica (uma série) buscava garantir uma expressão poderosa e convincente. No conteúdo trabalhado nesses cursos, o latim e o grego constituíam as disciplinas dominantes. A elas subordinavam-se a língua vernácula, a história e a geografia, ensinadas na leitura, versão e comentários de autores clássicos.

Para formar padres, instalaram-se as escolas de ordenação, o que possibilitou realizar a instrução de filhos de colonos brancos e mestiços, dentro dos limites impostos pelas condições à época. Disso decorre que o ensino elementar, das primeiras letras, ficou sob a responsabilidade das famílias, as quais atribuíam esta tarefa a preceptores, ou a algum familiar com conhecimentos para fazê-lo.



Os jesuítas, durante sua permanência no Brasil, fundaram, conforme Ghiraldelli (2003), vários colégios, residências, missões, seminários e "escolas de ler e escrever". Sendo essa a única opção para instrução, possivelmente tais colégios tenham exercido grande influência na sociedade da época, em que um de seus produtos foi uma relação de respeito entre "os donos das terras e os donos das almas" (p. 7).

Saviani (2007) acrescenta que um número bastante expressivo de intelectuais formaram-se em colégios jesuítas, dentre eles Descartes, Bossuet, Molière, Corneille, Montesquieu, Rousseau, Diderot, Richelieu, Calderon de la Barca, Lopes de Vega, Miguel de Cervantes, Vico, O'Connel e Antônio Vieira.

Alves (2006) estabelece um pertinente paralelo entre a relação dos jesuítas com o *Ratio* e o sistema de manufaturas anterior ao momento em que ocorre a divisão do trabalho. Assim como nas oficinas, os artesãos se reuniam num mesmo espaço e compartilhavam as ferramentas de trabalho, favorecendo o aprendizado comum das atividades desenvolvidas, nos colégios jesuítas também conviviam padres com formação comum, o que lhes facultava atuar em diversos segmentos do *Ratio*.

O aumento do número de estudantes e a demanda existente de padres teriam favorecido o surgimento de algo semelhante ao ocorrido nas manufaturas: a divisão do trabalho. Para o autor, a divisão do trabalho resultou no esquadrinhamento do espaço físico para o ensino, dando origem às salas de aula, à hierarquização dos estudos, culminando na organização por séries, dentre outros.

Na modernidade, as idéias pedagógicas expressas no *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido como a pedagogia tradicional, caracterizada por:

[...] uma visão essencialista do homem, isto é, o homem é concebido por uma essência universal e imutável. A educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo o homem sido feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural (SAVIANI, 2007, p. 58).

A chave para se compreender a terceira fase da educação escolar do Brasil colônia é a expulsão dos jesuítas de seu território. Ela necessariamente remete a acontecimentos que a antecederam, pelo fato de a ação não se dar fora do percurso da história, tendo, portanto, suas raízes em acontecimentos precedentes.

No século XVII, dois personagens de vanguarda do pensamento português, ambos jesuítas, dominavam o campo intelectual do Brasil: Gregório de Matos (1623-1696) e Antônio Vieira (1608-1697) (SAVIANI, 2007, p.63). Seguindo a posição tradicional dos jesuítas, que se opunham à escravização dos índios, Vieira se contrapôs veementemente à tomada de posição do governo português e dos colonos paulistas, de submeterem os indígenas ao trabalho escravo. A colisão de perspectivas diferentes estendeu-se por algumas décadas, e sinalizava que o conflito entre os colonos e o governo português de um lado, e os jesuítas, de outro, era de caráter fundamentalmente econômico e, quando muito, apenas secundariamente, de ordem filosófica ou doutrinária (SAVIANI, 2007, p. 67).

A divergência atingiu seu auge em meados do século XVIII. Em 1759, influenciado por lampejos do Iluminismo<sup>3</sup>, Ministro de Estado português à época, o Marquês de Pombal - objetivando realizar reformas econômicas, políticas e culturais que resultassem na modernização de Portugal e de suas colônias - estabeleceu a "política dos diretórios". Mediante lei decretada em 3 de maio de 1757, determinou o uso do português como língua obrigatória para as comunidades rurais e para as populações indígenas. Procurou-se transformar os índios em colonos, como mão-de-obra assalariada, com vistas a garantir a ocupação das terras da colônia, na perspectiva de defender o território português. Para destituir os jesuítas do controle e influência sobre os indígenas, o governo português instituiu governos leigos.

Observemos que há uma questão não só de posse dos corpos e das almas dos indígenas, mas também de posse de terras: à medida que os jesuítas (assim como as outras ordens religiosas que aportaram no país) foram se instalando, foram se assenhoreando de porções territoriais, as denominadas terras missioneiras. Colocou-se, então, a questão do domínio de solo da colônia, que

---

<sup>3</sup> O Iluminismo corresponde ao "período do pensamento europeu caracterizado pela ênfase na experiência e na razão, pela desconfiança em relação à religião e às autoridades tradicionais, e pela emergência gradual do ideal das sociedades liberais, seculares e democráticas" (GHIRALDLI, 2003, p. 8).

preocupou e desagradou Portugal, aumentando seus motivos para voltar-se contra os jesuítas.

Assim, o Alvará de 28 de junho de 1759 determinou o fechamento dos colégios jesuítas em Portugal e em suas colônias, inviabilizando as atividades da Companhia de Jesus, e introduzindo as aulas régias, a serem mantidas pela coroa. Conforme Saviani (2007, p. 82), tal documento estabeleceu a

[...] 'reforma dos estudos menores' que correspondem ao ensino primário e secundário. O documento trazia [...] disposições relativas aos professores de gramática latina, de grego e de retórica. O Alvará privilegiou [...] o ensino correspondente ao nível secundário.

Os estudos de nível primário, isto é, as aulas régias de primeiras letras, componentes da parte inicial dos estudos menores, só viriam a ser contemplados em outra reforma, que teria ocorrido mais tarde, em 1772.

Foram levantadas fortes críticas ao estado no qual se encontrava o "estudo das letras humanas", que até aquele momento estivera a cargo dos jesuítas. O *Ratio* foi qualificado como "escuro e fastidioso", entendendo-se que depois de algo em torno de dez anos destinados aos estudos das "miudezas da Gramática", sem relacioná-las às "verdadeiras noções das línguas latina e grega", não era possível falar e escrever nessas línguas "com a mesma facilidade e pureza que se tem feito familiares a todas as outras nações da Europa que aboliram esse pernicioso método" (SAVIANI, 2007, p. 83).

O processo de implantação das reformas pombalinas no Brasil teve início logo após a aprovação do Alvará de 1759, com o propósito de criar a escola útil aos fins do Estado, em substituição àquela que servia aos interesses eclesiásticos. Nasce o ensino público articulado ao Estado, tanto no Brasil quanto em Portugal. Segundo Ghiraldelli (2003), na prática, as medidas tomadas por Pombal acabaram por desarticular o único sistema de ensino existente no Brasil, que fora construído pelos inicianos. Adamatti e Ioppi (1982, p. 26) afirma que:

[...] a reforma iniciada por Pombal em nada melhorou o ensino na colônia que ficou sem programa sistemático, sem orientação e, sem acompanhamento de estudos [...] as aulas eram ministradas ao sabor dos mestres, na maioria das vezes, sem preparo pedagógico. O trabalho era teórico, livresco e, além das possibilidades do aluno.

Seguindo-se o curso da história, um outro acontecimento fora propulsor de alterações no quadro do Brasil colônia: trata-se da transferência da Corte portuguesa do rei D. João ao Brasil, instalando-se no Rio de Janeiro, em 1808, por ocasião da invasão das tropas napoleônicas, em Portugal. Segundo Ghiraldelli (2003), é nessa nova fase que teriam ocorrido alterações profundas no ensino brasileiro, porque a dinâmica da vida urbana e cultural da colônia fora radicalmente transformada. Foram implantadas escolas de Medicina, a Imprensa Régia, origem da imprensa oficial do Brasil, que veiculava as impressões do governo, a Biblioteca Real, o Jardim Botânico, além de museus, teatros e escolas, que promoveram o desenvolvimento de estudos científicos sobre a região.

Os franceses ficaram em Portugal durante pouco tempo, pois o exército inglês conseguiu derrotar as tropas de Napoleão. O povo português passou a exigir o retorno do rei, que se encontrava no Brasil. Em 1820, ocorreu a Revolução do Porto. Os revolucionários vitoriosos passaram a exigir o retorno de D. João VI para Portugal, além da aprovação de uma Constituição. Pressionado pelos portugueses, D. João VI voltou para lá em abril de 1821, deixando em seu lugar, no Brasil, o filho D. Pedro como príncipe regente. Pouco tempo depois, D. Pedro tornou-se Imperador, após o processo de Independência do Brasil (7 de setembro de 1822). Durante os treze anos que a Corte Portuguesa permaneceu no Brasil teria ocorrido uma aceleração no câmbio dos elementos culturais da Europa para a colônia.

No período imperial, a Assembléia Geral Legislativa decretou, e D. Pedro I, Imperador Constitucional do Brasil, promulgou a Carta de Lei de 15 de outubro de 1827, que veio permitir a educação popular no Brasil. A Lei mandou criar "escolas de primeiras letras em todas as cidades villas e logarejos mais populosos do Império", ou seja, as escolas primárias, além de ginásios e de universidades (ADAMATTI; IOPPI, 1982, p. 27). Vejamos o texto da lei:

Art. 6º. Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de arithmética, prática de quebrados, decimaes e proporções [...] a grammatica de língua nacional e os princípios de moral Christã [...] preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

De um conjunto de três níveis estruturantes do sistema de ensino, o mais elementar passou a ser o ensino primário (a "escola de ler e escrever"), seguido do secundário e do superior. Durante o regime Imperial, em 1838 criou-se o

Colégio Pedro II, cuja primeira denominação foi Imperial Colégio de Pedro II. Segundo Razzini (2000, p.25), "Inicialmente ancorado 'nos regulamentos dos colégios de França', o Colégio Pedro II foi fundado na corte pelo governo regencial em 1837, sendo inaugurado solenemente em 25 de março de 1838".

Somente após a consolidação do Império, por volta do ano de 1854, foi criada a Inspetoria-Geral de Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, que tinha como atribuição a supervisão e a orientação dos ensinos público e privado, bem como a regulamentação do exercício do ensino e da formação de professores para atuarem no ensino primário (GHIRALDELLI, 2003, p. 11).

O Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, aprovou o "Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte", baixado pelo então Ministro do Império Luiz Pedreira Couto Ferraz. Tal regulamento ficou conhecido como "Reforma Couto Ferraz". O dispositivo tratou da instrução pública secundária e da instrução pública primária, e da adoção do princípio da obrigatoriedade do ensino, estabelecendo multa aos pais ou responsáveis que não garantissem o ensino elementar a crianças de mais de 7 anos de idade. A legislação do Município da Corte teve, para as províncias, durante todo o Império, um efeito-demonstração e um caráter de modelo, delineando-se um sistema nacional de ensino a partir dessa Reforma (SAVIANI, 2007, p. 131).

Na Reforma Couto Ferraz, os estudos estavam organizados prevendo-se: uma escola primária, dividida em duas classes, uma escola secundária, além de aulas avulsas. A primeira classe primária compreenderia escolas de instrução elementar, denominadas de escolas de primeiro grau; e a segunda corresponderia à instrução primária superior, ministrada nas escolas de segundo grau. A instrução secundária, ministrada no Colégio Pedro II, previa uma duração de sete anos. Isso evidencia a existência simultânea dos dois modelos então em vigor; os alunos seriam agrupados em turmas, adotando-se, portanto, a seriação e o ensino simultâneo. Os estudos realizados por Paiva (2003) mostram que, apesar de a Reforma Couto Ferraz (último dispositivo legal empreendido pela política educacional do Império brasileiro) ter sido referência para a regulamentação da instrução pública em várias províncias, principalmente no que diz respeito à adoção do princípio da obrigatoriedade do ensino primário, a sucessão de projetos de reforma de ensino apresentados no Parlamento nos anos subsequentes mostram sua pouca efetividade na prática.

Ainda no período Imperial, outro fato marcante foi a Reforma Leôncio de Carvalho, aprovada para o município da Corte pelo Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. O Decreto estabelecia que o ensino primário e secundário seriam completamente livres no município da Corte, assim como seria livre o ensino superior em todo o Império, expressando uma tendência manifestada logo após a Independência, e que abriu caminho para a iniciativa privada, permitindo a qualquer um abrir escola, independentemente de exame ou licença. Em consequência, toda pessoa que se achasse preparada para atuar no ensino, poderia fazê-lo. A Reforma manteve a obrigatoriedade do ensino primário dos 7 aos 14 anos, a assistência do

Estado aos alunos pobres, a organização da escola primária em dois graus - com um currículo semelhante, levemente enriquecido - e o serviço de inspeção; previu a criação de jardins de infância para as crianças de 3 a 7 anos de idade, a caixa escolar, as bibliotecas e os museus escolares, a subvenção ao ensino particular, e eliminou a proibição da frequência de escravos, dentre outros (SAVIANI, 2007, p.137).

A liberdade de frequência e de escolha das matérias a serem cursadas estimulou os colégios a organizarem seus currículos por matérias, e a seguirem o conselho proposto pela reforma, qual seja, serem rigorosos nos exames. As medidas resultaram num sistema de ensino voltado para os exames, o que pode ter sido a gênese dos exames vestibulares, presentes até hoje no ensino brasileiro, conforme Ghiraldelli (2003).

A organização da sociedade brasileira foi-se alterando com a expansão da lavoura cafeeira, a adoção do trabalho assalariado, a instalação das redes telegráfica, ferroviária e portuária. Em 1889, o Mal. Deodoro da Fonseca proclamou a República. A promulgação da Constituição de 1891 ocorreu em clima de mudanças estabelecidas pelo governo provisório do Marechal Deodoro da Fonseca, quanto à organização administrativa do país, dentre as quais a transformação das províncias em Estados, a nomeação de governadores para os Estados e de intendentess para os municípios. A Constituição confirmou essas mudanças e deu outras providências como, por exemplo, a estruturação da administração pública nos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário (ARRUDA; PILETTI, 1994, p. 250).

Em 1891, Benjamin Constant propôs uma reforma no sistema educacional nos níveis primário, secundário e na Escola Normal, declarando o

ensino livre, leigo e gratuito. A reforma fora dirigida inicialmente ao Distrito Federal, podendo, no entanto, servir de modelo ao restante do país. O ensino primário foi dividido em dois níveis, em que o primeiro era destinado a crianças dos 7 aos 13 anos de idade, e o secundário para crianças de 13 aos 15 anos. Quanto à terceira modalidade de ensino, exigiu-se o diploma da Escola Normal para atuação no magistério público.

Durante a Primeira República, de acordo com Nagle (1974) e Saviani (2007), essa reforma foi seguida por outras: a Rivadávia Correia (1911), a qual voltou a reforçar a liberdade de ensino e a sua desoficialização. A Carlos Maximiliano (1915) que, diante das consequências desastrosas da reforma anterior, reoficializou o ensino e introduziu o exame vestibular, a ser realizado nas próprias faculdades. E a Rocha Vaz (1925), introduziu o regime seriado, com frequência obrigatória no ensino secundário, e ampliou a função fiscalizadora do Estado sobre a instrução secundária de todo o país.

O Professor Paschoal Lemme, um dos iniciadores do pensamento pedagógico progressista (GADOTTI, 1999), em informações concedidas a Ghiraldelli (2003, p.22-25), e por ele publicadas, salientou que, na prática, houve pouca mudança na escola brasileira visto que, nas poucas unidades escolares existentes, eram os filhos de famílias de classe média que continuavam a frequentar. O fato de, em 1920, o Estado de São Paulo, o mais rico da federação, ter conseguido atingir com instrução formal em torno de 28% da população em idade escolar, mostra que ainda havia muito a se fazer em termos mesmo de acesso à escola. O autor mencionado afirma que, até 1940, não houve alteração mais profunda nesse quadro.

As escolas primárias, denominadas escolas de primeiras letras, eram classes isoladas ou avulsas, não seriadas, e que contavam com apenas um professor para ensinar a todos os alunos (de diversas faixas etárias) da localidade, reunidos numa mesma sala. A reunião das escolas isoladas deu início à formação dos grupos escolares, cuja instalação ocorreu a partir da promulgação da Lei n.88, de 8 de setembro de 1892, regulamentada pelo Decreto n. 144B de 30 de dezembro, o qual estabelecia uma reforma geral da instrução pública paulista (SAVIANI, 2007, p.171).

Na escola primária, a grande novidade foi a implantação dos grupos escolares, caracterizados por reunir em um só espaço físico, ou em um só prédio, de quatro a dez escolas para acolher os alunos compreendidos naquela abrangência de

obrigatoriedade escolar. A instituição dos grupos escolares favoreceu a organização de classes seriadas que, por sua vez, correspondiam às séries anuais. As escolas isoladas eram não seriadas, ao passo que os grupos escolares passaram a ser seriados. Os estudos realizados por Oliveira (2001) apontam que, no Paraná, data de 1903 a criação de grupos escolares na cidade de Curitiba, inspirados no modelo paulista. Na sua dimensão pedagógica, os grupos escolares eram uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites (SAVIANI, 2007), considerando-se que a educação das massas populares ainda não estava presente na agenda de discussões.

Outro aspecto a ser salientado é a crescente industrialização no país, que vai de um pouco mais de 600 fábricas em 1889, ano da Proclamação da República do Brasil, para 3.258, em 1907 (ARRUDA; PILETTI, 1994, p.259), incidindo num processo acelerado de urbanização, fator que contribuiu para as discussões quanto à abertura de novas escolas e quanto aos métodos e conteúdos de ensino. Os índices de analfabetismo no Brasil eram alarmantes: em 1920, 75% da população em idade escolar era analfabeta. Diante desse quadro, a questão da escolarização da população em geral colocou-se a partir da reforma paulista realizada por Sampaio Dória, no início dos anos de 1920. A reforma designou alterações na organização da escola primária: a primeira etapa, com a duração de dois anos, deveria ser gratuita e obrigatória para todos, objetivando-se garantir a universalização das letras, isto é, a alfabetização de todas as crianças em idade escolar. O número insuficiente de salas de aula teria limitado a plena efetivação de tal reforma.

À época, somaram-se às heranças dos princípios do *Ratio Studiorum*, e às idéias pedagógicas de Johann F. Herbart, o ideário do movimento da pedagogia escolanovista, do qual os escritos do filósofo americano John Dewey foram os mais lidos pelos intelectuais da educação brasileira (GHIRALDELLI, 2003).

Esse é um período no qual se percebem intensos movimentos, em termos de educação no Brasil, resultando no "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", cujo subtítulo foi "A reconstrução educacional do Brasil - ao povo e ao governo", publicado em 1932, um documento considerado um clássico da história e da filosofia da educação brasileira. Conforme Ghiraldelli (2003, p. 31):



[...] apesar de representar tendências diversas de pensamento - como as do filósofo John Dewey e a do sociólogo francês Émile Durkheim, entre outros - compunha uma autêntica e sistematizada concepção pedagógica, indo da filosofia da educação a formulações pedagógico-didáticas, passando pela política educacional<sup>4</sup>.

As décadas iniciais do século XX apresentavam como pano de fundo o debate das idéias liberais. Entendia-se a educação como um instrumento para a participação política na sociedade, razão pela qual a escolarização deveria ser garantida pelo Estado, e estendida a todos, isto é, que a escola fosse universal e gratuita. A transformação dos indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos, pela escolarização, teria sido o mote do movimento de "entusiasmo pela educação" (NAGLE, 1974).

Retomando o que foi dito anteriormente, em 1930, uma das principais medidas do governo provisório foi criar o Ministério da Educação e Saúde Pública, cuja pasta foi ocupada por Francisco Campos, integrante do movimento da Escola Nova. Lourenço Filho, Fernando Azevedo e Anísio Teixeira compunham a "trindade cardinalícia" do movimento brasileiro da Escola Nova (SAVIANI, 2007, p.207), consubstanciado no manifesto<sup>5</sup> dos Pioneiros e da Educação Nova no Brasil. No "Manifesto", a premissa era que, dos problemas nacionais, nenhum era tão importante e grave quanto o da educação, que naquele momento histórico não possuía um sistema escolar para atender às necessidades que se impunham pelo processo de modernização do país. O movimento<sup>6</sup> exerceu forte pressão para superar a pedagogia por ele qualificada como tradicional, substituindo-se-a pela pedagogia da educação nova.

Na pedagogia da Escola Nova, entendeu-se que a educação era um fenômeno cujos componentes funcionam entre si, e em numerosas relações de

---

<sup>4</sup> Maior detalhamento sobre o "Manifesto" (1932), seus signatários, e sobre os projetos pedagógicos dos anos de 1930 (o liberal, o católico, o integralista e o comunista) pode ser obtido em Saviani (2007, p. 207-290), em Ghiraldelli (2003, p. 31 a 79), dentre outros.

<sup>5</sup> Segundo Monarcha, os signatários do manifesto de 1932 colocavam-se no cenário político e cultural do país "como sujeitos conscientes, ativos e organizados" que "rejeitavam a tradição", vendo a si próprios "como vanguarda que improvisa uma ruptura com o passado nacional", dispostos a "recomeçar do zero"; com sua peculiar percepção da modernidade, "explicitavam a sua maneira um aspecto recorrente do pensamento liberal-republicano brasileiro: o *pathos* do novo". (MONARCHA, 1998, p. xx).

<sup>6</sup> O próprio documento do "Manifesto" se estabelecia como "uma peça de combate, toda ela envolta e atravessada pelo intento de produzir um efeito de verdade" que consistia em "dividir a educação brasileira, de ponta a ponta, entre o novo e o velho", tendo por base o "diagnóstico de que o novo não emergia na sua plenitude no Brasil porque o velho resistia e se negava à morte" (WARDE, 2004, p.229).

interdependência, caracterizando-se como atividade complexa, que se dá de "dentro para fora", transferindo "para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro da gravidade do problema da educação" (SAVIANI, 2007, p.416).

No movimento escolanovista, corporificado no "Manifesto", um aspecto fulcral é o fator psicobiológico do interesse, tomado como principal condicionante para a aprendizagem. Para isso, a escola precisava se transformar num organismo vivo, constituindo-se como uma comunidade em miniatura, reorganizada com base no trabalho, em que buscaria, por meio da formação de grupos, estimular o empenho do educando em atividades espontâneas, visando a atender satisfatoriamente às necessidades psicobiológicas de cada criança, individualmente, naquele dado momento. Propôs-se, então, um sistema orgânico<sup>7</sup>, com uma escola primária organizada sobre a base das escolas maternas e dos jardins-de-infância, articulada com a educação secundária unificada, abrindo acesso às escolas superiores de especialização profissional ou de altos estudos.

A propagação do ideário da Escola Nova não se deu sem a resistência da tendência tradicional representada, nesse período, hegemonicamente pela Igreja Católica. O impacto gerado pela divulgação do "Manifesto", em março de 1932, provocou o rompimento entre o grupo dos renovadores e o grupo católico (com destaque para a figura de Alceu de Amoroso Lima) para o qual a laicização e o monopólio estatal do ensino estariam atentando contra a ordem natural e divina. Um desdobramento da ruptura foi a criação de faculdades católicas. A Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2008a), a mais antiga do Brasil, foi fundada em 1941, e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008b), em 1946. A PUC-Paraná foi constituída em 1959 (SAVIANI, 2007, p. 262)

A "Revolução de 1930" marcou um momento de acomodação dos interesses do modelo capitalista urbano-industrial, que se tornaria hegemônico a partir de meados da década de 1940. Inaugurou-se, então, a segunda etapa do desenvolvimento industrial do Brasil (1930-1964), caracterizada pelo modelo de "substituição de importações", ou seja, a substituição de bens de consumo de produtos importados, por bens de consumo de produção nacional. O Chefe do

---

<sup>7</sup> Tal sistema educacional apresentaria a seguinte estrutura e hierarquia de suas instituições: escola infantil ou pré-primária (4 a 6 anos); escola primária (7 a 12 anos); escola secundária (12 a 18 anos); e escola superior ou universitária. Os quatro graus dessa estrutura educacional estariam em correlação com os quatro grandes períodos do desenvolvimento natural do ser humano.

Governo provisório da República, Getúlio Vargas, adotou uma política populista e buscou atender às reivindicações dos vários setores: comprou café para aliviar a crise do setor; atendeu de forma paternalista aos trabalhadores e apoiou a indústria de base. Buscou unificar o poder do Estado por meio de ações como a criação da legislação do trabalho e da estrutura sindical, concedida progressivamente de 1930 a 1943, visando a controlar a nova força de trabalho industrial; e as reformas educacionais que ocorreram de 1930 a 1946, objetivando o estabelecimento de diretrizes para os diversos ramos e níveis da educação no país. Defendia a tese de que a reforma da sociedade se daria pela reforma da educação e do ensino.

Nesse contexto de emergência de grandes concentrações de população nos centros urbanos - que tem continuidade nos anos de 1930 - cresceu nas pessoas o desejo de se afastarem de atividades braçais. Para isso, o entendimento era de que seria preciso atingir melhores níveis de escolarização. Atento a essa situação, Vargas apresentou à nação um programa de reconstrução nacional, do qual um dos principais pontos foi a criação do Ministério da Instrução e Saúde Pública, que teve os seguintes gestores: Francisco Campos<sup>8</sup>, Washington Pires e Gustavo Capanema.

No ensino secundário, as reformas Francisco Campos (1931) e Capanema (1942) reforçaram a dualidade quanto à formação profissionalizante e a função preparatória ao ensino superior, reafirmando a segunda. Pela primeira vez uma reforma atingiu os vários níveis de ensino (secundário, comercial e superior), e estendeu-se a todo território nacional. Foi instituído o sistema universitário no Brasil, embora já houvesse as faculdades isoladas. Na prática, a reforma não efetivou a implantação do ensino técnico e científico, permanecendo a ênfase nas antigas diretrizes, ou seja, num currículo enciclopédico de caráter mais humanista do que científico no ensino secundário (ROMANELLI, 1978).

A Reforma Capanema consolidou a tendência que já vinha sendo reafirmada nos princípios da Constituição de 1937, em relação à dualidade do sistema de ensino brasileiro: um ensino secundário público destinado às elites

---

<sup>8</sup> Em sua gestão, criou o Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850, de 11/04/1931); organizou o Ensino Superior (Decreto nº 19.851, de 11/04/1931) e o Ensino Secundário (Decreto nº 20.158, de 30/06/1931). A reforma deste último (uma síntese da proposta da Escola Nova) deveria imprimir ao ensino secundário a tarefa de preparação do adolescente para sua satisfatória integração na sociedade, que começava a fazer-se mais complexa e dinâmica. Era necessário, na visão de Campos, organizar o ensino de acordo com as exigências do desenvolvimento industrial, tendo em vista que acreditava que a reforma da sociedade se efetivaria mediante a reforma da escola, da formação do cidadão e da produção e modernização das elites (GHIRALDELLI, 2003).

condutoras do país, e um ensino profissionalizante destinado à formação da classe trabalhadora. De 1942 a 1946, durante e após um ano do Estado Novo, realizaram-se reformas parciais nos diversos ramos de ensino, por meio de Decretos-lei, conhecidos como Leis Orgânicas do Ensino.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei n. 4.244 de 09/04/1942) é um dos pontos centrais da Reforma Capanema, que instituiu duas modalidades de ensino secundário, uma de formação propedêutica e outra de formação técnico-profissional. Em outras palavras, a Reforma Capanema<sup>9</sup> instituiu dois tipos de projeto de educação: um que ensinaria alguns (poucos) a pensar; e um que ensinaria outros (muitos) a produzir.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário estabeleceu, para o ensino secundário, um primeiro ciclo de quatro anos de duração, denominado ginásial, e um segundo ciclo de três anos, com duas opções: o curso clássico e o científico. Por influência da Segunda Guerra Mundial, a lei instituiu também a educação militar para os alunos do sexo masculino. Reafirmou o caráter facultativo da educação religiosa, e obrigatório da educação moral e cívica, e ainda recomendou que a educação das mulheres fosse feita em estabelecimento distinto daquele onde se educavam os homens. Essa Lei permaneceu em vigor até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961.

A posse na Presidência da República, do candidato eleito Eurico Gaspar de Dutra, em 31 de janeiro de 1946, sob a vigência da Constituição de 1937, denotou a permanência no poder das forças que haviam dominado durante todo o Estado Novo, livres de Getúlio Vargas, considerado figura emblemática do autoritarismo.

Em 18 de setembro foi promulgada uma Nova Constituição, na qual foram estabelecidos dispositivos na perspectiva de integrar o programa de reconstrução educacional dos pioneiros da Educação Nova, como, por exemplo, atribuir-se à União a competência para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (Cf. art. 5, inciso XV, alínea d). Visando a atender ao último dispositivo constitucional, o ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, convocou os

---

<sup>9</sup> O decreto-lei de nº 8.529/1946 estabelece a Lei Orgânica do Ensino Primário, prevendo um ensino primário elementar com duração de quatro anos, acrescido do primário complementar de apenas um ano. O ensino médio ficou organizado verticalmente em dois ciclos, o ginásial, com a duração de quatro anos, e o colegial, com a duração de três anos e, horizontalmente, nos ramos secundário e técnico-profissional (industrial, comercial e agrícola, além do normal) (SAVIANI, 2007, p. 268-269).

principais educadores do país para comporem a comissão para a elaboração do anteprojeto da LDB. O documento recebeu fortes críticas, e foi arquivado, sendo retomado dois anos depois, para sua recondução ao plenário da Câmara, que ocorreu apenas seis anos mais tarde, em 29 de maio de 1957. Nesse momento, iniciaram-se os primeiros debates sobre o Projeto de Diretrizes e Bases, marcados pelo conflito entre escola pública e escola particular, tendo-se de um lado intelectuais como Anísio Teixeira, defensor de uma "escola pública, universal e gratuita" e, de outro, representantes da Igreja católica<sup>10</sup>.

Ao todo decorreram 13 anos de debates até a promulgação da LDB, em 20 de dezembro de 1961. Proclamada em 20 de dezembro de 1961, a Lei n.4.024, a primeira LDB brasileira, entrou em vigor em 1962. Na vigência da lei, a primeira providência tomada, em fevereiro de 1962, foi a instalação do Conselho Federal de Educação (CFE), cuja presidência foi ocupada por Anísio Teixeira.

A conjuntura internacional alterou-se rapidamente com o surgimento do fenômeno conhecido como "Guerra Fria", opondo o Ocidente, liderado pelos Estados Unidos, ao Oriente, liderado pela União Soviética (SAVIANI, 2007, p.280). A euforia do movimento pedagógico renovador, que ocorreu inicialmente, começou a apresentar indícios de falência na segunda metade do século XX. O fato de a União Soviética, com o lançamento do Sputnik, em 1956, ter saído à frente dos Estados Unidos na corrida espacial, resultou em questionamentos em relação à Educação Nova.

No Ocidente, produziu-se um discurso sobre a educação da Rússia, que a (des) qualificava como autoritária, antidemocrática, e inferior à americana:

Como entender então o êxito científico e tecnológico dos russos? [...] Reforçaram-se, assim, os argumentos que acusavam as escolas americanas de dar atenção excessiva às crianças e pouca importância aos conteúdos que lhes foram ensinados (SAVIANI, 2007, p. 336-337).

Outros fatores, como as consequências dos avanços tecnológicos nos processos de comunicação, a princípio externos ao processo pedagógico,

---

<sup>10</sup> Saviani (2007, p.293) afirma que no Manifesto "mais uma vez convocados", redigido por Fernando de Azevedo, este rebate as críticas à escola pública, apontando os objetivos dos privatistas, quais sejam: 1. que o ensino fosse ministrado pelas entidades, e apenas supletivamente pelo Estado; 2. que o ensino particular ficasse livre da fiscalização do Estado; 3. que o Estado subvencionasse as escolas privadas. Em síntese, o que defendiam os privatistas seria um ensino livre da fiscalização pública, mas remunerado pelos cofres públicos.

influíram no retraimento do entusiasmo pelo movimento renovador. Começou-se a perceber a existência de outras agências educativas, para além da escola. Na década de 1960 assistiu-se, no Brasil, ao auge e ao declínio da pedagogia nova.

No final da década de 1960, quando se firmou o processo de democratização do acesso à escola em consequência do modelo econômico, começou a se esboçar outro sentido<sup>11</sup> em relação à educação no país. Não se tratou, pois, de uma mudança educacional, e sim de novas condições políticas, para manutenção da ordem econômica. A Revolução de 1964 trouxe rupturas no nível político com a finalidade de, a qualquer custo, preservar a ordem socioeconômica em curso. Afirmou-se constantemente que as Forças Armadas levantaram-se para salvaguardar as tradições, restaurar a autoridade, manter a ordem e preservar as instituições.

Com a ditadura militar, a partir de 1964, passou-se a buscar o desenvolvimento do capitalismo, mediante a expansão industrial. O modelo educacional precisaria ser condizente com a expectativa de se atribuir à escola o papel de fornecer recursos humanos, que permitissem, ao Governo, realizar a pretendida expansão industrial. Por isso, sentiu-se necessidade de alterar as bases educacionais da LDB em vigência, isto é, era preciso ajustar a educação às demandas colocadas pelo modelo econômico do capitalismo. No clima do autoritarismo, elaborou-se e aprovou-se a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que instituiu as diretrizes e bases do ensino de primeiro e segundo graus, reformando o antigo ensino primário e médio<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Esse sentido geral, diz Saviani (2007), expressa ênfase em elementos da teoria do capital humano; na formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico conforme a ordem capitalista; na atribuição, ao primeiro grau, da função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho; no papel do ensino médio de formar a mão-de-obra técnica que o mercado de trabalho exigia; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento da produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais.

<sup>12</sup> Segundo Geraldi, "é interessante constatar que foi preciso isso, a ditadura militar, para a escolaridade obrigatória passar de 4 (acrescido de 1 ano, às vezes, do primário) para 8 anos de escolaridade. Estamos discutindo elevar de 8 p/ 9 anos há mais de 10 anos (e isso por um ano só)". Para o autor, "se hoje a intelectualidade brasileira (incluindo as pedagógicas) fosse chamada para dobrar os anos de escolaridade do brasileiro, ainda estaríamos com 4 anos mais 1 (admissão aos eleitos!)". Ao fazer essa constatação, Geraldi, afirma não estar defendendo o governo militar, que aumentou o tempo de escolarização apenas para atender aos interesses do capital. Mas que com essa medida houve ganhos efetivos para a população, a qual passou a ter o direito de frequentar a escola por pelo menos oito anos. (Observações escritas pelo autor, em versão inicial desta tese).

Buscou-se, pela oficialização da pedagogia tecnicista, estender a tendência produtivista a todas as escolas do país. Sobre a questão, Saviani prossegue em sua reflexão e acrescenta:

A adoção do modelo econômico associado-dependente, consequência e reforço da presença das empresas internacionais, estreitou os laços do Brasil com os Estados Unidos. Com a entrada dessas empresas, importava-se também o modelo organizacional que as presidia. A demanda de preparação de mão-de-obra [...] associada à meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar levou à adoção daquele modelo organizacional no campo da educação. Difundiram-se, então, idéias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão "pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2007, p. 364-367).

A assunção dessa natureza (o enfoque sistêmico, os princípios gerais de eficiência, racionalidade e produtividade, do "máximo resultado com o mínimo dispêndio"), apoiada nos princípios de integração, flexibilidade, continuidade-terminalidade, denotava o trânsito no terreno da pedagogia tecnicista.

Como a história implica movimento, durante o predomínio da tendência tecnicista, começou a se constituir, simultaneamente, na década de 1970, uma outra perspectiva de estudos que foram agrupados sob a denominação "tendência crítico-reprodutivista". "Crítica", porque as teorias que a integram afirmam que para compreender a educação é preciso partir dos seus condicionantes sociais. "Reprodutivista", porque suas análises chegam à conclusão de que a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes. A tendência contribuiu párea a perspectiva de sustentar teoricamente a resistência ao autoritarismo, à pedagogia tecnicista, bem como na desestabilização da idéia de que a educação tinha autonomia ante as relações sociais.

Certamente muitas questões sobre a história da educação brasileira não foram contempladas. Entretanto, esperamos ter abordado minimamente aquelas que podem servir de lastro para o tratamento das questões que vêm na sequência, dentre as quais alguns apontamentos sobre a história do ensino de língua portuguesa na escola brasileira.

## **CAPÍTULO 2 – CULTURA, EDUCAÇÃO, CURRÍCULO, ESCOLA, CULTURA ESCOLAR**

No item em foco, passamos a refletir sobre as noções de cultura, educação, escola, currículo, por entendermos que entre elas existe uma relação íntima e orgânica, e porque nos pouparmos a essa reflexão poderia levar a um tratamento muito superficial do tema, considerando que tais noções não estão dadas e nem acabadas, por serem produzidas pelo homem, de acordo com as circunstâncias e os interesses de cada época. Definir cultura, educação, currículo etc., diz menos o que esses elementos são, e talvez diga mais sobre como, em diferentes momentos, eles foram/são concebidos. Partimos do pressuposto de que toda criação cultural é, ao mesmo tempo, seleção e combinações de elementos, produzidas nas relações sociais, móveis e conflitivas.

### **2.1 CULTURA**

Termo polissêmico, a palavra cultura não é simples de ser definida. A noção de cultura pode se referir a todo um conjunto do domínio do simbólico, como linguagens, instituições, valores, crenças, experiências, conhecimentos elaborados pelo homem em interação com os outros homens, com a natureza e com os objetos, ao longo da história, o que vem a caracterizar uma comunidade humana, definindo-a de modo relativamente amplo, e ao mesmo tempo relativamente exclusivo. Em um sentido *lato*, para Forquin (1993, p.12), cultura é "um estado especificamente humano, o próprio fato de ser humano, isto é, aquilo pelo qual o homem distancia-se da natureza e distingue-se especificamente da animalidade". Ou seja, a cultura seria um fator que distinguiria o homem dos outros animais.

Na perspectiva de Williams (1992), o termo cultura, considerado em seu viés antropológico e sociológico, define o modo de vida integral, e o princípio de significações de um determinado grupo; num viés menos geral, inclui a produção intelectual e as práticas significativas (artes, linguagem, filosofia, moda,



publicidade...)<sup>13</sup>. Assim, a cultura é definida como um sistema de significações realizado, voltado a abrir "espaço para o estudo de instituições, práticas e obras manifestamente significativas, mas não apenas isso, também para, por meio dessa ênfase, estimular o estudo das relações entre essas e outras instituições, práticas e obras" (WILLIAMS, 1992, p. 207-208).

Vinao-Frago define cultura como um "mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, banha-se o indivíduo humano, tão-somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz" (apud VINAIO-FRAGO; ESCOLANO, 1998, p.168).

Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004), estudiosas da história das disciplinas escolares e da história da cultura escolar, concebem cultura como produto e processo que impõem significado às práticas humanas. Para as autoras, a adoção desse conceito permite ampliar a visão sobre os bens culturais e seus modos de produção, não se restringindo a compreensão do termo apenas na perspectiva do que foi denominado de cultura erudita. Consideram que:

[...] na escola foram sendo historicamente construídas normas e práticas definidoras dos conhecimentos que seriam ensinados e dos valores e comportamentos que seriam inculcados, gerando o que se pode chamar de cultura escolar. Conhecimentos, valores e comportamentos que, embora tenham assumido uma expressão peculiar na escola, e, principalmente, em cada disciplina escolar, são produtos e processos relacionados com as lutas e os embates da sociedade que os produziu e foi também produzida nessa e por essa escola. (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004, p. 58)

Em termos de educação, podemos dizer que aquilo que lhe dá origem, compõe-na, e é, em última instância, a razão de sua existência, é a cultura. Podemos assinalar ainda que a educação pertence à cultura, no sentido de que o próprio conceito de educação é um produto ideológico daquela, e de que é um processo produtor (e difusor) da cultura. A educação, afirma Vieira Pinto (1994, p.36), "é a cultura simultaneamente como feita (porém não como acabada) no educador que a transmite, e como fazendo-se no educando, que a recebe (refazendo-a), por conseguinte, capacitando-se a se tornar o agente da ampliação dela."

---

<sup>13</sup> Reticências do autor

Para Vinao-Frago e Escolano (1998, p.38), a cultura é realizada como memória viva, reativada incessantemente pela educação e na educação, como promessa necessária da continuidade humana. Ou ainda "a cultura é considerada como um repertório, um fundo, um tesouro no interior do qual a educação efetua [...] extratos para fins didáticos [...] a cultura é o princípio dinâmico, o impulso, o esquema gerador das escolhas do ensino".

Nessa via de mão dupla entre cultura e educação, no entanto, a cada movimento da pedagogia, ocorre a inserção de novos elementos oriundos da herança cultural e, ao mesmo tempo, o apagamento de alguns outros. As inserções e os apagamentos podem se realizar tanto pela voz das propostas curriculares oficiais (que comumente representam os interesses da sociedade em geral ou, melhor dizendo, da classe dominante), quanto pela voz do professor, dos materiais didáticos etc. Isso leva-nos, inevitavelmente, a pensar nos condicionantes históricos, sociais, econômicos, dentre outros, os quais fazem com que, pela seleção, parte da herança cultural humana fique salva do apagamento, enquanto outra parte é silenciada.

## 2.2 EDUCAÇÃO

A educação está relacionada à existência do homem ao longo de toda a sua duração e em todos os aspectos que a constituem. Para Vieira Pinto (1994, p.29), "[...] a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses". Nesse sentido, educação significa formação do homem na sociedade, o que se dá através de um processo no qual a sociedade age constantemente para integrar o ser humano a ela, conduzindo-o a aceitá-la e a buscar fins coletivos.

Na dimensão histórica e antropológica, a educação caracteriza-se, segundo o autor, como: processo, fato existencial, fato social, fenômeno cultural, fundada no processo econômico da sociedade, atividade teleológica, modo de trabalho social, fato de ordem consciente, processo exponencial, concreta e contraditória<sup>14</sup>. Assim caracterizada, a educação precisa ser compreendida

---

<sup>14</sup> Esses caracteres estão desenvolvidos em Vieira Pinto (1994, p. 30-34)

considerando-se o conjunto de valores sociais reais que incidem sobre ela, bem como sobre seus efeitos sobre a realidade social. A educação, diz o autor, é parte de um conjunto de interações e de interconexões recíprocas, um todo social em movimento, em que alterações em um dos seus elementos constituintes implicam em repercussões em todos os demais.

Salientamos que, por ser prática social, a educação é intransferível. Cada sociedade produz concepções e procedimentos tendo em vista a quem educará, quem educará, com que fins, e com que meios irá fazê-lo. Esses aspectos compõem uma só totalidade, na qual, como dissemos anteriormente, as escolhas feitas sobre um deles influirão nos demais.

Na perspectiva de Vieira Pinto, não existe sociedade sem educação, mesmo que em algumas formas primitivas ela se apresente ainda de modo não institucionalizado, ou não formalizado. Por ser um aspecto prático, ativo, da convivência social, considerando-se que o homem não vive isolado, na sociedade continuamente todos educam a todos. A sociedade é o agente-paciente da educação. E o tipo de educação que o homem recebe depende do estágio de desenvolvimento geral da própria sociedade, "que determina a necessidade de incorporação de seus membros a formas superiores de cultura para o fim de executar tipos mais complexos e mais produtivos de trabalho" (VIEIRA PINTO, 1994, p.37).

Constituindo-se a educação num processo histórico de produção do homem para a sociedade, cujos efeitos operam modificações na sociedade em benefício do homem, por intermédio dela, as gerações vão legando, umas às outras, a cultura acumulada ao longo da história, permitindo tanto o acesso ao saber sistematizado, como a produção de bens necessários à satisfação das necessidades humanas. Entretanto, por ser histórica, a educação carrega marcas das condicionantes da sociedade em que ocorre, como se afirmou anteriormente. Ou seja, a educação é, de acordo com as condições possíveis em cada momento do processo de desenvolvimento social, histórico e econômico. Isso implica pensá-la (e fazê-la) numa perspectiva política e pedagógica.

Definida a educação, entendemos que o ato pedagógico, afetado, pois, por implicações sociais, não é neutro. Forquin acrescenta:

[...] a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento, ela deve também torná-los efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis às jovens gerações, entregar-se a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação, ou de "transposição didática"<sup>15</sup> [...] a ciência do sábio [...] a obra do escritor ou do artista, ou o pensamento do teórico não são diretamente comunicáveis ao aluno: é necessária a intercessão de dispositivos mediadores, a longa paciência de aprendizagens metódicas (as quais não conseguem se livrar das escoras do didatismo), a elaboração de todos os elementos de saberes "intermediários", que são tanto imagens artificiais quanto aproximações provisórias mas necessárias (FORQUIN, 1993, p. 16).

Tendo em vista a quem se vai educar, quem educará, com que fins, definem-se os conteúdos da educação, que dizem respeito às matérias de ensino, aquilo que se ensina, os conhecimentos, bem como a forma como se vai fazê-lo. Embora cada um apresente suas especificidades, conteúdo e forma são aspectos da mesma realidade social. A questão do método (um dos componentes da forma) é decisiva, mas não devemos superestimá-la como a realidade mais importante do processo educacional, admitindo, por exemplo, que as virtudes de um determinado método são capazes de suprir as carências dos demais fatores.

## 2.3 CURRÍCULO

De acordo com Goodson (1995), o termo "currículo" originou-se da palavra latina *currere*, que significava correr, e refere-se a curso (ou ainda a carro de corrida). No que diz respeito à etimologia, o termo currículo foi definido como um curso a ser seguido ou, mais especificamente, a ser apresentado para estudo.

A expressão currículo pode referir-se àquilo que é formalmente prescrito, proclamado oficialmente nos programas, e àquilo que realmente é ensinado nas salas de aula, e que está, às vezes, muito distante do que é oficialmente prescrito. Pode designar também o currículo oculto, um conjunto de competências ou de disposições que se adquire na escola, por experiência, impregnação, familiarização ou inculcação difusas, porque realçam uma ideologia,

---

<sup>15</sup> Grifos do autor.

ou porque elas escapam, ao contrário, a todo controle institucional, e cristalizam-se como saberes práticos, receitas de sobrevivência, ou como valores de contestação que afloram nas fissuras ou nas zonas sombrias do currículo oficial, em contraste com aquilo que se adquire por meio de procedimentos pedagógicos explícitos ou intencionais.

Para melhor compreender a escola ao longo do tempo, o currículo é considerado uma palavra-chave, conforme Goodson (1995). Num sentido mais geral e mais abstrato, currículo é tudo aquilo que poderíamos chamar de dimensão cognitiva ou cultural do ensino, pelo fato de que a escola transmite aquilo que chamamos de conteúdos, saberes, competências, símbolos, valores. Ao mesmo tempo em que na discussão sobre currículo devemos considerar aspectos do contexto social mais amplo, é preciso que levemos em conta aspectos de um universo mais micro, como a sala de aula. Nas palavras de Forquin (1993, p.24), "uma teoria do currículo supõe levar sempre em consideração o que se passa no interior da 'caixa preta' das salas de aula e das escolas e não apenas o que se passa na entrada e na saída".

Silva (2000, p.15-16) enfatiza que "o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade [...] além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade". Além disso, acrescenta o autor, a questão do currículo escolar, independente de ser teorizada ou não, é indissociável da prática pedagógica:

[...] as professoras e os professores de todas as épocas e lugares sempre estiveram envolvidos, de uma forma ou outra, com o currículo, antes mesmo que o surgimento de uma palavra especializada como "currículo" pudesse designar aquela parte de suas atividades que hoje conhecemos como "currículo" (SILVA, 2000, p. 21).

Na perspectiva de Forquin (1993, p.22), um currículo escolar é "primeiramente [...] um percurso educacional, um conjunto contínuo de situações de aprendizagem às quais um indivíduo vê-se exposto ao longo de um dado período, no contexto de uma instituição de educação formal". A partir dessas observações, estamos entendendo currículo como a direção de estudos, aparente ou oficial, configurada em discursos que orientam/determinam o que deve ser ensinado na

escola. Contudo, assim como a educação não é neutra, um currículo também não o é, pois está implicado em relações de poder, e transmite visões sociais particulares e interessadas. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. Ocorre que nem sempre percebemos ligações entre escola, currículo e economia, ou entre a educação e os meios de produção, por exemplo.

Em suas reflexões sobre currículo, numa abordagem sociológica, Goodson (1995, p.8) esclarece:

[...] o processo de fabricação do currículo é [...] social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos "nobres" e menos "formais", tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero [...] O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos *considerados socialmente* válidos<sup>16</sup>.

Na perspectiva do pensamento curricular crítico contemporâneo, o currículo representa uma seleção da cultura, uma escolha que se faz em um amplo universo de possibilidades. Considerando a cultura como espaço em que significados se produzem, o currículo é concebido como uma prática de significação. Tal prática, expressando-se em meio a conflitos e relações de poder, contribui para a produção de identidades sociais, procurando-se perceber e entender os nexos entre conhecimento escolar, identidade e poder, consolidando e ampliando, desse modo, o foco dos primeiros estudos críticos do campo do currículo (SILVA, 2000, p.5). Moreira (2001) salienta que "[...] o currículo é visto como território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, no processo de formação de identidades". Chegando-se a essa constatação, de acordo com o autor, caberiam alguns questionamentos sobre os tipos de identidades que os currículos ajudam a produzir, os tipos de identidade que deveriam produzir, se seriam identidades conformadas aos padrões dominantes ou identidades plurais, comprometidas com o arranjo social, ou questionadoras e críticas.

---

<sup>16</sup> Grifos do autor.

O estabelecimento de um currículo está intrinsecamente ligado à cultura que se coloca como dominante. De acordo com Silva (2000, p.35), o currículo se expressa na linguagem dominante, e "é transmitido através do código cultural dominante". Os beneficiários desse currículo seriam as crianças pertencentes às classes dominantes, cujas experiências muito possivelmente foram vivenciadas através desse código. Para as crianças oriundas das classes dominadas, esse código adquire conotações de uma língua "morta-escrita-estrangeira", o que a torna incompreensível, impedindo a produção de uma "atitude responsiva ativa", conforme Bakhtin/ Volochínov (1999, p.99).

Nas palavras de Goodson (1995, p.9): "O currículo está construído para ter efeitos (e *tem* efeitos) sobre pessoas [...] é preciso reconhecer que a inclusão ou a exclusão *no currículo*, tem conexões com a inclusão ou exclusão *na sociedade*". De acordo com o autor, estudos que privilegiam a história do currículo procuram explicar como as matérias escolares, métodos e cursos de estudo constituíram um mecanismo para designar e diferenciar estudantes, oferecendo elementos para a compreensão das complexas relações entre escola e sociedade, pois explicitam o modo pelo qual as escolas refletem e refratam sentidos da sociedade sobre conhecimento culturalmente válido, em formas que desafiam os modelos da teoria de reprodução (BOURDIEU; PASSERON, 1982).

## 2.4 ESCOLA

Ensinar supõe querer fazer alguém ascender a um grau ou a uma forma de desenvolvimento intelectual e pessoal que se considera desejável. Isso pode ser feito apoiando-se sobre conteúdos. Num certo sentido, de acordo com Forquin (1993, p. 169), a escola é:

[...] um lugar específico, onde os membros das gerações jovens são reunidos por grupos de idade, a fim de adquirir sistematicamente, segundo procedimentos e modalidades fortemente codificadas, disposições e competências que não são do mesmo tipo das que eles teriam podido adquirir ao acaso das circunstâncias da vida e em função de suas demandas espontâneas.

A escola é colocada como o lugar e a fonte de saberes típicos, e de formas características de atividades intelectuais. Precisamos lembrar, no entanto, que esses elementos originais não permanecem fechados no interior do mundo escolar. Ao contrário, podem ser capazes de, por meio de seu poder de modelagem do *habitus*<sup>17</sup>, influenciar as práticas culturais e os modos de pensamento que predominam, numa sociedade, num dado momento.

Bourdieu e Passeron (1982) ressaltam que a cultura escolar instaura, nos indivíduos, um corpo comum de categorias de pensamento, e exerce, por isso, uma função de integração lógica, moral e social. Embora não possamos negar a existência de uma autonomia relativa e de uma eficácia social próprias da dinâmica escolar, pode-se questionar a força da influência integradora da escola, principalmente num momento em que os ensinamentos da herança cultural passam por uma crise de transposição didática, ou quando o sistema de referências usuais se fragiliza ou se estilhaça, no momento em que a corrida em busca de certificações escolares parece sobrepor-se à busca dos saberes, evidenciando um relativo descompromisso intelectual e uma certa indiferença com os conteúdos ensinados, no que diz respeito a sua adequação e relevância social.

Partindo dos pressupostos de que a realidade está em movimento e é contraditória, entendemos que múltiplas, dinâmicas, conflitantes e multidimensionais são também as relações entre a escola e a sociedade. Disso resulta que, de um lado, a escola reproduz; de outro, alimenta o movimento que elimina o estado de coisas existente. Petitat (1994, p.6)<sup>18</sup> ilustra a afirmação, argumentando, por exemplo, que a escola não teria servido apenas para manter a monarquia no lugar. Ao contrário, contribuíra para tornar a burguesia mais forte, "ao dar-lhe um conjunto de referências culturais, e ao torná-la mais consciente de suas

---

<sup>17</sup> Bourdieu define *habitus* como "um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista), o *habitus*, a *hexis* indica a disposição incorporada, quase postural de um agente em ação [...] um sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e representações que podem ser objetivamente 'regulamentadas' e 'reguladas' sem que por isso sejam o produto de obediência a regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro" (BOURDIEU, 2001, p. 61).

<sup>18</sup> Em Petitat (1994), temos um profícuo estudo sobre o panorama das principais teorias sociológicas da educação, centrando atenção em suas relações com a História (Primeira parte); sobre o surgimento dos colégios, das escolinhas de caridade, das escolas técnicas superiores e inferiores e dos sistemas escolares estatais (Segunda parte); e sobre os problemas sociológicos contemporâneos da desigualdade de oportunidades (Terceira parte).



contribuições culturais e científicas e de seus métodos próprios, independente de origem e nascimento".

A escola pode contribuir (e contribui) para a (re) produção social. Ela pode participar das transformações e, ainda, podem ocorrer mudanças, apesar da escola.

A perspectiva de Petitat (1992) considera a escola "na sua contribuição para a emergência das estruturas e dos grupos sociais", e como deixando de ser instrumento de uma sociedade, classe ou sistema, ou de uma tendência histórica, "para tornar-se ela mesma um *agente*<sup>19</sup>, uma *mídia* necessária trazendo sua contribuição insubstituível para a gênese de certas categorias sociais" (PETITAT, 1992, p.143). Admitindo-se que a escola é uma invenção social, a educação formal (e a escola) não poderá ser compreendida fora do contexto das relações que se estabelecem com o restante da sociedade.

Giroux e McLaren (1995) consideram a escolarização como um empreendimento essencialmente político, como um lugar em que se reproduz e se privilegiam determinados discursos, bem como o conhecimento e o poder a eles inerentes. Reconhecem que:

[...] as escolas são instituições históricas e culturais que sempre incorporam interesses ideológicos e políticos. Não raro, a forma como atribuem significados à realidade é fortemente contestada por diferentes indivíduos e grupos. Nesse sentido, as escolas são terrenos ideológicos e políticos a partir dos quais a cultura dominante "fabrica" suas "certezas" hegemônicas; mas são também lugares onde grupos dominantes e subordinados se definem e se reprimem mutuamente em uma batalha e um intercâmbio incessantes, em resposta às condições sócio-históricas "propagadas"<sup>20</sup> nas práticas institucionais, textuais e vivenciais que caracterizam a cultura escolar e a experiência professor/aluno dentro de determinados tempo, espaço e local. [...] as escolas podem ser tudo, menos ideologicamente inocentes; tampouco são meras reprodutoras de relações e interesses sociais dominantes (GIROUX; MCLAREN, 1995, p. 142).

As escolas são definidas como espaços de contestação e de produção cultural, e incorporam feições, representações e exercícios que podem servir para instigar ou para inibir, nos alunos, o exercício da ação humana. Isso fica

---

<sup>19</sup> Grifos do Autor.

<sup>20</sup> Grifos do Autor.

mais claro ao reconhecermos que um dos fatores mais importantes na construção da experiência e da subjetividade nas escolas é a linguagem:

[...] a linguagem interage com o poder, da maneira como determinadas formas lingüísticas estruturam e legitimam as ideologias de grupos específicos. Intimamente relacionada ao poder, a linguagem não apenas posiciona professores e alunos, mas também funciona como veículo por meio do qual eles definem, mediatizam e compreendem suas relações uns com os outros e com a sociedade mais ampla (GIROUX; MCLAREN, 1995, p. 143).

Observamos que a linguagem assume papel de mediadora da produção e da apropriação de conhecimento; mediadora da transformação material e social. A linguagem nos constitui e nos transforma, bem como é mediadora de todo processo de apropriação de mundo, e de nós mesmos.

## 2.5 CULTURA ESCOLAR

Na literatura consultada, apresenta-se o conceito de cultura escolar invariavelmente relacionado com um espaço para difusão de conhecimentos e de valores, num dado momento histórico. Assim é em Forquin (1993), em Julia (1995), em Vaino-Frango (1995), e em Vaino-Frango e Escolano (1998), para mencionar alguns.

A cultura escolar é descrita por Julia (1995), como um conjunto de normas determinante de conhecimentos a serem ensinados, e de condutas que devem ser inculcadas. A esse conjunto soma-se um conjunto de práticas, de *modus agendi*, que possibilitam a difusão dos conhecimentos e a assimilação de comportamentos. Para o autor, o estudo da cultura escolar requer a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que a escola mantém, a cada momento da sua história, por exemplo, com a cultura religiosa, a cultura política ou a cultura popular que lhe são contemporâneas.

O estudo dessas normas e práticas supõe que, além dos mecanismos e dos instrumentos com que a cultura escolar se produz, levemos em conta o corpo dos atores instados a seguir essas ordens, pela utilização de

mecanismos pedagógicos capazes de facilitar sua aplicação. No grupo poderíamos incluir professores, diretores, coordenadores pedagógicos, bibliotecários, zeladores, merendeiros etc. A cultura escolar tem como espaço privilegiado de sua produção e circulação a sala de aula. Mas os corredores da escola, o pátio, o refeitório etc., também são lugares para a sua instituição e para o seu desenvolvimento. Em tais espaços, a cultura escolar vai se constituindo, por meio de normas e práticas definidoras de valores, de comportamentos, de conhecimentos a serem ensinados.

Vinao-Frago (1995) define a cultura escolar como um conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização. O conjunto de aspectos institucionalizados inclui, na perspectiva do autor:

[...] prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos — la historia cotidiana del hacer escolar —, objetos materiales — función, uso, distribución en el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición...<sup>21</sup> —, y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas. [...] la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer (VIÑAO-FRAGO, 1995, p. 68)<sup>22</sup>.

Para Viñao-Frago (1995), haveria, nesse conjunto de aspectos, os que considera mais relevantes que outros, por compreender que são elementos organizadores, que definem e moldam a cultura escolar. Dentre eles, o autor assinala: o espaço, o tempo e os modos de comunicação (a linguagem), os quais:

[...] afectan al ser humano de lleno, en su misma conciencia interior, en todos sus pensamientos y actividades, de modo individual, grupal y como especie en relación con la naturaleza de la que forma parte. Conforman su mente y sus acciones. Conforman y son conformados, a su vez, por las instituciones educativas. De ahí su importancia (VINAO-FRAGO, 1995, p. 69)<sup>23</sup>.

---

<sup>21</sup> Reticências do autor.

<sup>22</sup> "práticas e condutas, estilos de vida, hábitos e rituais - a história cotidiana do fazer escolar - objetos materiais - função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento... - E modos de pensar, assim como significados e idéias compartilhados. [...] A cultura escolar é toda a vida escolar: fatos e idéias, mentes e corpos, objetos e comportamentos, modos de pensar, de dizer e de fazer" (Tradução nossa).

<sup>23</sup> "Afetam o ser humano em cheio, na sua própria consciência interior, em todos os seus pensamentos e atividades, de modo individual, grupal e como espécie em relação à natureza da qual faz parte. Conformam sua mente e suas ações. Conformam e são conformados, por sua vez, pelas instituições educativas. Daí a sua importância" (Tradução nossa).

Tomando-se o espaço, o tempo e a linguagem como construtos sociais, parece-nos claro, portanto, que não são elementos neutros. Remetem principalmente às condições e às relações que se estabelecem entre os que habitam a esfera escolar. São aspectos que "dizem", e se dizem, podem educar, (con)formar.

Julia (1995) acrescenta ainda que a historicização das práticas culturais é complexa de se produzir, porque ela não deixa marcas. O evidente num determinado momento parece dispensar-nos de registrá-lo. E, embora a escola seja o lugar por excelência da escrita, os registros que são nela produzidos raramente têm sido compreendidos como componentes da sua história. Contraditoriamente, se de uma parte a escola valoriza e se firma sobre a escrita, de outra, essas fontes são mantidas por um período bastante breve, antes de serem eliminadas. Um dos fatores que tem levado ao apagamento dos documentos escritos escolares é justamente a falta de espaço e de instalações adequadas para seu arquivamento e preservação. De qualquer forma, essas ocorrências expressam a compreensão valorativa que se tem atribuído aos escritos escolares. Não estamos assegurando que a história da cultura escolar não possa ser construída. Estamos apenas nos referindo à dificuldade de localizar e de coletar um *corpus* expressivo de documentos, imposta pelas razões anteriormente explicitadas, e pelos esforços de toda ordem que se precisa dedicar a essa busca. Compartilhamos com a remissão que Julia faz a Momigliano, segundo o qual se pode encontrar as fontes, desde que obstinadamente as procuremos. Por meio da metáfora de que o historiador sabe fazer flechas com qualquer madeira, Julia salienta a importância da persistência do pesquisador em garimpar fontes, e em saber com quais delas poderá "fazer as flechas".

Caracterizadas a escola e a cultura escolar, podemos depreender que o estudo da história da escola e da cultura escolar precisa ser realizado, apreendendo-se-as em sua mobilidade, tendo em vista a complexidade da realidade que as constitui, sem a pretensão de se produzir verdades totais e definitivas sobre as mesmas.

Vários pesquisadores, dentre eles Chervel (1990), Petitat (1992, 1994), Julia (1995), Vinao-Frago (1995), Vinao-Frago e Escolano (1998), Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004), apontam como fontes privilegiadas para o estudo da cultura escolar: cadernos, exercícios, planos de ensino, provas e exames, manuais didáticos, relatórios de inspetores. Importa sempre analisar se, como e por quem

eles foram usados, procurando respostas para as questões levantadas. Todavia, Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004) assinalam que fontes como livros, cadernos escolares, provas, exames, fotos de formatura, boletins escolares, planos de ensino, atas escolares, diplomas, relatórios e depoimentos não são utilizadas freqüentemente na historiografia tradicional, porque em geral não são mantidas nem conservadas nos arquivos públicos (estaria faltando madeira para fazer as flechas?).

Tendo discutido as noções de cultura, escola, cultura escolar e currículo como indissociáveis, passamos, na sequência, a refletir acerca dos estudos da linguagem e de suas relações com o ensino de Língua Portuguesa.

### CAPÍTULO 3 – ESTUDOS DA LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

O trabalho e a linguagem são instrumentos mediadores, indispensáveis à sobrevivência humana e são, também, os elementos propulsores que, construídos historicamente e socialmente, exercem fortes influências nas relações sociais. Como um dos instrumentos básicos produzidos pelo homem, a linguagem tem duas funções fundamentais: a de intercâmbio social - o homem cria e utiliza a linguagem para se comunicar; e a de pensamento generalizante, tendo em vista que os conceitos e os significados das palavras são construídos dada a possibilidade que a linguagem oferece para ordenar o real, agrupando uma mesma classe de objetos, eventos e situações, sob uma mesma categoria. Os sistemas de signos produzidos culturalmente não só interferem na realidade, mas também na consciência do homem sobre essa realidade.

No pensamento bakhtiniano, a linguagem ocupa um lugar central na vida do homem: "a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social" (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 1999, p.36), estando presente em todos os atos de compreensão e de interpretação. De acordo com essa orientação teórica, a palavra é o material da linguagem interior e da consciência, tem sempre um sentido ideológico ou vivencial, relaciona-se totalmente com o contexto, e carrega um conjunto de significados que socialmente foram dados a ela. E porque compreende os fios ideológicos que a tecem, é, também, polissêmica e plural, presença viva da história.

A enunciação é de natureza social, sendo determinada pela situação mais imediata ou pelo meio social mais amplo. Assim, a linguagem, na interação, deve ser tratada necessária e primordialmente como atividade e não como estrutura. No que concerne ao ideológico e ao dialógico, apreendemos, de Bakhtin/Volchínov, que é uma dimensão fundamental da linguagem humana; é a própria condição do funcionamento linguístico e da constituição do social. Para Bakhtin/Volochínov, a interação verbal é que constitui o lugar de produção da linguagem e de constituição do homem. Voltaremos a essa questão mais à frente.

Cada época ou cada civilização, de acordo com o estágio de desenvolvimento em que se encontra, em conformidade com o conjunto de saberes,

de crenças, de ideologias, vê a linguagem em função dos moldes que a constituem a si própria, e responde a questão de maneira diferente:

A época cristã, até ao século XVIII, tinha uma visão teológica da linguagem, pondo em primeiro lugar o problema da sua origem, ou em rigor as regras universais da sua lógica; o século XIX, dominado pelo historicismo, considerava a linguagem como um desenvolvimento, uma mudança, uma evolução através dos tempos. Hoje em dia, são as visões da linguagem como *sistema* e os problemas do *funcionamento* desse sistema que predominam (KRISTEVA, 1969, p. 18).

O "hoje" a que se refere a autora data do início da segunda metade do século passado. No último quarto desse século, uma outra visão sobre a linguagem se coloca: a interacionista. Quando afirmamos que diferentes modos de compreender a linguagem foram produzidos pelo homem, conforme as condições dadas, não estamos afirmando que essas concepções expressam homogeneamente o pensamento da época. Uma concepção não tem suplantado em definitivo as demais.

Seguindo o pensamento da autora mencionada, para captar os significados da linguagem temos de "seguir o rastro do pensamento que, através dos tempos e antes mesmo da constituição da lingüística como uma ciência particular, esboçou as diferentes visões da linguagem" (KRISTEVA, 1969, p.20). Entendendo a linguagem como um fenômeno altamente complexo, passamos agora a discutir alguns elementos relacionados às idéias linguísticas, mais precisamente às concepções de linguagem e seus desdobramentos.

### 3.1 A LINGÜÍSTICA TRADICIONAL

As concepções de linguagem, como as conhecemos hoje, foram influenciadas por movimentos, em várias áreas do conhecimento. Tendo suas raízes em séculos passados, e mais significativamente, nos últimos cem anos, movimentos intelectuais pavimentaram o terreno para que os estudos atuais chegassem aonde chegaram. Para melhor situarmos as influências sobre as diferentes concepções de

linguagem, tendo em vista que esta será uma das categorias de análise do *corpus*, faremos uma rápida incursão pela história das idéias linguísticas.

### 3.1.1 A Tradição Hindu

No século IV a. C., os hindus, por motivos religiosos, constituíram-se em pioneiros nos estudos da língua. Esse pioneirismo não foi desinteressado, pois como objetivavam descrever a língua usada nos cânticos sagrados, quando em contato com seus deuses, era preciso estudá-la para melhor se beneficiar dela. Ainda no século IV a.C., os gramáticos hindus - dentre eles Pānini, o mais importante gramático da época - produziram uma das mais antigas obras que tratam de questões da linguagem, mais especificamente, da descrição do sânscrito (LEROY, 1977, p.17). "A fonética e a gramática indianas organizaram-se em estreita relação com a religião [...] e representam o 'estrato'<sup>24</sup> lingüístico dessa religião" (KRISTEVA, 1969, p.122). A autora observa que a gramática indiana apresenta uma teoria complexa sobre a materialidade fônica da língua, isto é, sobre seus sons, sua articulação, e sua ligação com a significação, tendo em vista a relação incessante com a recitação litúrgica dos textos sagrados.

### 3.1.2 A Tradição Grega

Os gregos não tiveram a preocupação de registrar e de manter registros a respeito das línguas com as quais estiveram em contato. Uma grande questão movia as discussões dos filósofos: o que impulsiona a origem da linguagem é uma necessidade imposta pela natureza, ou sua gênese seria determinada por acordos sociais, estabelecidos entre os homens (as coisas são nominadas por um contrato social ou, pelo contrário, resultam da sua própria natureza)? Isto é, a

---

<sup>24</sup> Grifos da autora.



linguagem é natural ou convencional? Isso indica que reflexões a respeito da relação entre palavra/signo e referente já faziam parte dos debates, na Antiguidade.

Para os gregos, o importante era dedicar-se ao estudo estético e filosófico de sua própria língua. A linguagem era concebida como um sistema formal, antes de tudo uma sonoridade, constituindo em si mesma um domínio próprio, autônomo, distinto do real. Linguagem e sujeito eram considerados autônomos. Os gregos compreendiam-se sujeitos que existem fora da linguagem, como adultos detentores de um real distinto do das palavras (falar é distinguir-se das coisas, exprimindo-as), separando o real e a linguagem.

O *Crátilo*, um diálogo de Platão, foi considerado uma das expressões da discussão filosófica em torno do estabelecimento de modalidades de relação entre essas duas dimensões (CÂMARA JUNIOR, 1986). Acerca da relação natural/convencional da linguagem, Platão, assumindo uma posição conciliatória, definiu que a linguagem era uma criação do homem - e nesse sentido era convencional - que provinha da essência das coisas que representava - e nesse sentido essa criação era natural, tornando-se, por isso, uma lei para a sociedade.

Ao lado deste, outros filósofos que também teriam se interessado em desenvolver estudos sobre a linguagem foram Aristóteles e Sócrates. Sua perspectiva era a da constituição da gramática. Segundo Câmara Junior (1986, p.18), "o estudo filosófico chegou a um aspecto descritivo, que foi chamado de gramática [...] relacionado aos caracteres escritos. Vale a pena notar que este nome é evidência do papel da língua escrita como estímulo ao estudo lingüístico".

Nas palavras de Kristeva (1969, p.159), à época a gramática se enunciou como "a arte de escrever, indubitavelmente de origem escolar e praticada por Sócrates enquanto estudo das letras como elementos das palavras e do seu valor fonético, mas também já como estudo das partes do discurso". A autora sublinha que a primeira distinção gramatical feita por Platão fora a dos nomes e a dos verbos. E que Aristóteles separara os nomes, dos verbos e das conjunções, tendo sido também o primeiro a fazer distinção entre o sentido de uma palavra e o de uma proposição: "a palavra substitui ou designa qualquer coisa, a proposição afirma ou nega um predicado ao seu sujeito, ou diz se o sujeito existe ou não" (KRISTEVA, 1969, p. 161).

Os fundamentos aristotélicos da gramática grega, embora esse não tenha sido o propósito de Aristóteles, refletem-se ainda hoje em algumas práticas

pedagógicas de ensino de língua materna, voltadas para a descrição gramatical do texto escrito. Nessa pedagogia, a língua é vista sob a ótica da lógica.

Foi no período helenístico (por volta do século III a. C.) que a gramática grega atingiu seu auge. Na Grécia decadente é que se teriam criado os gramáticos, professores que ensinavam o idioma de Homero. O mais conhecido desses professores teria sido Dionísio de Trácia, para o qual a gramática era uma arte, o saber dos poetas e prosadores. Suas formulações foram resumidas no "pequeno trabalho de Dionísio de Trácia, do século II a. C., cuja influência sobre todas as gramáticas subseqüentes é incalculável", afirma Câmara Junior. (1986, p.18). Apolônio Díscolo (século II a. C.), ao estudar a língua grega, teria elaborado a primeira sintaxe, a qual se apresentara mais como um estudo filosófico do que linguístico.

Nessa época, o estudo filológico da linguagem, somado aos estudos da gramática normativa, tomaram força em Alexandria, um centro de livros e de decifração de textos antigos. Nesse contexto, assistiu-se à elaboração da gramática como estudo especializado, orientado para a linguagem como objeto em si, rompendo-se os vínculos que a ligavam à filosofia e à lógica.

Na perspectiva de apreender o conjunto dos estudos realizados pelos gregos, recorremos a Kristeva, que assim o resume:

Primeiro indistinta do atomismo geral e confundida numa vasta cosmogonia naturalista; depois isolada - não sem ambigüidade - como lógica, teoria das noções e das definições, sistematização do significado; por fim abstraída da filosofia para se constituir como *gramática*, isto é, ciência normativa de um objeto particular, só passando por essas diferentes etapas é que a linguagem se separou do real e se constituiu a "lingüística" grega cujo resto foi retomado pelos teóricos modernos para o precisarem (KRISTEVA, 1969, p. 165).

### 3.1.3 A Tradição Romana

Segundo os registros da história, durante a sua estada em Roma, os gramáticos de Alexandria teriam transmitido seus saberes sobre a língua aos romanos. E de modo semelhante aos gregos, os romanos também não se

interessaram pelas línguas com as quais estiveram em contato. Sua maior preocupação era estabelecer uma língua única para todo o Império Romano. De acordo com Câmara Junior (1986, p.20):

a gramática latina vinha tentando, incessantemente, manter o latim clássico em face da fala plebéia e da fala provinciana das populações heterogêneas. A abordagem de **certo e errado**<sup>25</sup> estava sempre em jogo e aumentava seus esforços à medida que as forças contra o latim clássico tornavam-se mais poderosas.

Nessa fase salientaram-se, prossegue o autor, os estudos realizados por Varrão, importante gramático latino do século II a.C., o qual teria aplicado, com originalidade e inteligência, ao latim, as idéias gramaticais gregas. A controvérsia natural/convencional dos gregos foi conciliada por Varrão da seguinte forma: a regularidade do mundo é expressa pela língua, a qual, por sua vez, possui irregularidades. Esse posicionamento de Varrão contribuiu para o esboço de uma teoria normativa sobre a linguagem, que consistia em fazer uma gramática que determinasse as regras de um uso linguístico correto. Observemos como Varrão definiu a gramática:

A gramática tem a sua origem no alfabeto; o alfabeto representa-se sob a forma de letras, as letras juntam-se em sílabas; uma reunião de sílabas produz um grupo sonoro interpretável; os grupos sonoros interpretáveis juntam-se em partes do discurso, as partes do discurso pela sua soma formam o discurso; é no discurso que se desenvolve o falar bem; exercitamo-nos no falar bem para evitarmos os erros (VARRÃO, apud KRISTEVA, 1969, p. 169)

Orientado por esse ponto de vista, Varrão propôs uma sistematização da língua, tentando fazer a distinção entre palavras e coisas, por meio do que ele denominou de etimologia, que consistia na busca da origem das palavras. Outra parte de sua gramática, a morfologia, ocupou-se da formação e das flexões das palavras.

Prisciano é que teria levado a gramática latina ao seu apogeu, como também é atribuído ao constantinopolense a elaboração da sintaxe, compreendida como um estudo, numa perspectiva lógica, das formas linguísticas e de sua ordem, visando à obtenção de uma oração perfeita, observa a autora. E acrescenta que, de

---

<sup>25</sup> Ênfases nas citações são dos autores.

acordo com a lógica herdada da tradição grega, a linguagem foi colocada na posição de expressão do pensamento.

Na Idade Média, surgiu uma certa curiosidade em relação às línguas faladas, procurando-se uma língua universal, vulgar e fundamental, já que era por meio delas que se faria a transmissão da doutrina cristã. Afora isso, era no latim que se concentravam os estudos da linguagem, a qual, seguindo-se a tradição greco-latina, era concebida como um sistema de significação, como um espelho que refletiria a verdade do mundo não acessível diretamente. Os modos de significação ocuparam a atenção dos estudos da gramática medieval, anunciando as discussões acerca do signo, que ocorreriam mais tarde, conforme Leroy (1977), Kristeva (1969) e Câmara Júnior (1986), para mencionar alguns.

#### 3.1.4 A Renascença

No século XVI, na grande efervescência cultural provocada pela curiosidade do homem renascentista em relação a tudo que o rodeava, surgiu "um clima favorável a um estudo lingüístico sério" (LEROY, 1977, p.22). Intensificou-se a entrada em cena das línguas vulgares e outros idiomas, bem como o aspecto oral da linguagem, até então mantidos à margem dos estudos lingüísticos. A preocupação com a fala contribuiu, no século seguinte, para os avanços da teoria fonética, alicerçada no estudo biológico da linguagem. Conforme Câmara Junior (1986, p.25), "esta nova atitude, em relação à fonética, foi apoiada pelo estudo **biológico** da linguagem, que se desenvolveu no século XVII devido ao crescente interesse pelos órgãos da fala e a sua maneira de produzir os sons da linguagem"<sup>26</sup>. Nessa tradição, a linguagem era considerada como possuidora de uma vida real, ruidosa e colorida, tornando-se o eixo sobre o qual a liberdade corporal e intelectual do homem seriam praticadas.

Kristeva (1969) salienta que o fato de a linguagem ter se tornado objeto de ensino teria marcado profundamente a concepção de linguagem do Renascimento. Ensinar linguagem significou inculcar as suas normas aos seus

---

<sup>26</sup> Grifos do autor.

usuários. Com isso, o estudo da linguagem passou por reformulações, para atender às necessidades pedagógicas, gerando um forte apego ao uso, e negligenciando-se a teoria.

### 3.1.5 Port-Royal

O estudo lógico da linguagem, proposto por Aristóteles, ecoou fortemente, no século XVII, na *Gramática de Port-Royal*, de Lancelot (gramático) e de Arnauld (teólogo e lógico), editada pela primeira vez em 1660, a qual, conforme Leroy (1977), orientou, por mais de dois séculos, no Ocidente, os estudos linguísticos.

Essa gramática tinha como objetivo "construir, de acordo com a lógica, uma espécie de esquema da linguagem ao qual, de bom ou de mau grado, as múltiplas aparências da língua real devem submeter-se" (CÂMARA JUNIOR, 1986, p.27). A concepção de linguagem que a permeava era a da imagem do pensamento, organização lógica, suscetível à descrição rigorosa. Pensou-se a língua como expressão da razão. Perfeito (2005, p.3) salienta que "essa concepção de linguagem permeou o ensino de língua materna no Brasil e foi mantida, praticamente incontestada, até o final da década de 60, embora tenha repercussões, mesmo atualmente, no ensino em questão".

Nas ciências da natureza começou a esboçar-se e a tomar corpo, no século XIX, uma alteração epistemológica, a qual orientava os estudos para observações concretas: o empirismo. No domínio da linguagem, os filósofos e os gramáticos procuraram mais enfaticamente, diz Kristeva (1969, p.241), "esclarecer as particularidades específicas de cada objeto (língua), libertando-o completamente do impacto do latim [...] e da dependência lógica, sem no entanto lhe tirarem o fundamento universal a que agora chamam *natural* em vez de *lógico*<sup>27</sup>. No viés filosófico, propôs-se uma teoria dos signos, no esforço de fundamentar a relação linguagem natural/objetos reais/sensação. Embora não se separe do viés filosófico, no viés gramatical as relações estritamente linguísticas foram explicitadas, e isso levou os estudiosos a fazerem uma descrição sintática das relações frásticas e interfrásticas.

---

<sup>27</sup> Grifos da autora.

### 3.1.6 O Comparativismo e o Historicismo

Essa concepção de linguagem, como um sistema/mecanismo de funcionamento, na perspectiva filosófica, resultou na produção de teorias sobre a origem das línguas. Os estudos da linguística comparada tiveram sua gênese a essa época, em que se estabeleceram comparações entre línguas, buscando-se uma natureza comum entre elas. Segundo Kristeva (1969, p. 245), "vemos como é que o princípio de uma *língua natural*, confrontado com a multiplicidade das línguas reais, se pôde tornar o princípio de uma *língua comum* a partir da qual se teriam desenvolvido as outras, e conduziu assim inevitavelmente à teoria evolucionista da linguagem<sup>28</sup>".

Assentado nos signos, admitiu-se o princípio da diversidade e da evolução das línguas. O aceite do princípio da evolução das línguas implicou abranger as línguas estudadas numa linha ascendente. No campo dos estudos linguísticos, significou a fundação do historicismo. A base da linguística histórico-comparativa estava na afirmação de que "nenhuma língua histórica é a fonte das línguas do mundo, uma vez que devem ser derivadas de uma **Proto-Língua**<sup>29</sup>" (CÂMARA JUNIOR, 1986, p.28). A concepção de linguagem presente na abordagem histórica via-a através de sua construção histórica, em que uma língua primitiva daria origem a uma ou mais novas línguas.

Nessa direção, com a preocupação explícita de formular uma teoria a respeito da língua pré-histórica da qual derivam as línguas por ele estudadas, pretendendo chegar à língua original da humanidade, Franz Bopp foi considerado o fundador da linguística comparada e da linguística histórica. Outra contribuição de Bopp foi a incorporação do sânscrito ao estudo das línguas.

Ressaltamos também a importância dos estudos de Guilherme de Humboldt, na definição da visão comparatista e historicista da linguagem. Segundo Kristeva (1969), a posição filosófica de Humboldt é kantiana. Para ele, "a consciência é uma entidade, independente da matéria objetivamente existente e obedecendo a leis próprias. A linguagem é a alma na sua totalidade. Desenvolve-se segundo as leis do espírito" (p.284). Ao mesmo tempo, Humboldt definia a

---

<sup>28</sup> Grifos da autora.

<sup>29</sup> Grifos do autor.

linguagem como o instrumento do pensamento. Quer dizer, para esse estudioso, a linguagem e o pensamento constituíam uma unidade, sendo aquela a condição de possibilidade deste, considerando-se que ela é que viabilizaria a elaboração de conceitos e os atos criativos da mente. Faraco (2005) afirma que a língua é, no sentido humboldtiano, um processo, uma atividade mental sistemática de elaboração.

Outro nome que também merece realce é o de Augusto Schleicher, linguista e botânico, um dos pioneiros em linguística geral. Sua veia ligada às ciências naturais concorreu para a sua luta em fazer da linguística uma ciência natural. Ao invés de ver a língua em sua evolução histórica, ele atribuía àquela o ciclo de vida que é próprio a uma planta. A linguagem, para Schleicher, era algo da natureza, algo comparado a um organismo natural, ao qual se poderia aplicar o conceito de evolução, proposto por Charles Darwin. Essa mudança de perspectiva alterou também o conceito de língua, pois, para o linguista, "cada língua é o produto da ação de um complexo de substâncias naturais no cérebro e no aparelho fonador [...] e depende dos traços físicos dos pensamentos e órgãos da fala dos homens e é um traço racial destes" (CÂMARA JUNIOR, 1986, p. 51).

O norte-americano William Whitney, contrário às idéias de Schleicher a respeito do caráter natural da linguagem, voltou sua atenção para o aspecto social da mesma. Em sua concepção, a linguagem era uma instituição social, um tipo de código que possibilitaria a comunicação humana. Vinha depois do pensamento, servindo-lhe de instrumento. A língua, para ele, foi criada com a finalidade de empregar os sons vocais produzidos pelo homem a fim de se comunicar. Essa forma de perceber a língua, como instituição social, vê-se refletida no pensamento linguístico contemporâneo. Faraco (2005) assinala que o estudo das línguas indígenas da América do Norte teve em Whitney um dos seus pioneiros. O objeto da linguagem desse estudioso, acrescenta Faraco, seria a linguagem como sistema de signos arbitrários e convencionais

### 3.1.7 Os Neogramáticos

Outra perspectiva que influenciou os estudos da linguagem foi a dos neogramáticos, que pertenciam, em sua maior parte, à Universidade de Leipzig (Alemanha), e tinham como principais representantes Hermann Osthoff e Carl Brugmann. Essa geração de linguistas tinha como objetivo, em relação ao estudo histórico da linguagem, o estudo das mudanças fonéticas, na perspectiva das leis fonéticas. Como tais leis não foram suficientes para explicar esse fenômeno, lançaram mão da analogia, com ênfase na atividade mental dos processos linguísticos, inaugurando uma orientação psicológica alçada no subjetivismo, na interpretação dos fenômenos de mudança. A língua era vista como ligada ao indivíduo falante: a língua existe no indivíduo e as mudanças têm nele a sua origem.

Outros importantes nomes e outras não menos significativas discussões poderiam ser mencionadas, quando se faz referência à trajetória dos estudos linguísticos através da linha do tempo. Contudo, essa apresentação não tem a pretensão de ser exaustiva. Assim, a seguir tecemos algumas considerações a respeito de algumas das concepções que pautaram o ensino da escola tradicional.

### 3.1.8 A Linguística Tradicional e o Ensino de Língua Materna

No período acima descrito, a linguagem era vista como imagem do pensamento, com base na Razão. A língua, por sua vez, consistia em expressão desse pensamento. Nessa perspectiva, cabia ao ensino desenvolver um trabalho com a fim de possibilitar ao ser humano a "correta" expressão de seu pensamento. Isso justificaria um ensino normativo, caracterizado pela transmissão de regras do bem falar e do bem escrever. A ênfase conferida à gramática faz com que o objeto de ensino seja outro: não a língua, mas a própria gramática, já que o modelo de língua presente nos manuais tradicionais não corresponde à língua em uso. A concepção comunicativista já tem seu germe nesse período (séc. XVIII e XIX), mas só será firmada no século XX.



Segundo Lyons (1979), o nome Gramática Tradicional tem sua origem nos estudos da linguagem realizados pelos gregos, sobretudo pelos alexandrinos, para os quais a gramática era a arte de ler e de escrever, embora a mais antiga descrição de fatos da língua de que se têm nota seja a do sânscrito, feita pelos hindus.

Bastos (1995) e Fávero (1996), ao discutirem a respeito da evolução dos estudos com a linguagem, vêem na *Gramática da linguagem portuguesa*, de Fernão de Oliveira, publicada em 1536, um grande marco na história dos estudos gramaticais de nossa língua.

Numa época em que a escola não era para todos, mas para nobres e religiosos, como observamos no capítulo 1, Fernão de Oliveira escreveu tal gramática, adequada ao ensino destinado a essa classe social. Como quem tinha acesso à escola eram os nobres e os religiosos, coube aos últimos exercerem o magistério, não como uma profissão em si, mas como parte de sua missão na igreja.

O método de ensino era o da memorização. Conforme sugere Bastos, "o raciocínio era relegado a segundo plano, pois visavam a uma preparação humanista sólida e profunda através do ensino dividido em três grupos: as letras humanas, a filosofia e a teologia" (BASTOS, 1995, p.19).

Amaro de Reboredo, ao publicar o *Methodo grammatical para todas as línguas*, em 1619, tomou como modelo de língua o latim. O ponto de partida para o ensino de latim e de português seria o próprio latim. Sua proposta de ensino fora inovadora, considerando-se que a referida gramática trazia explicações em língua materna, o que, segundo o próprio autor, facilitaria o aprendizado. No entanto, apesar de tal avanço, esse gramático também adotou como estratégia de ensino a memorização. A cópia era uma técnica bastante utilizada na época (FÁVERO, 1996, p. 41).

No Brasil, conforme Bastos (1995, p.21), o ensino não estava em consonância com as necessidades reais do país (colônia). Sob a dominação dos jesuítas, os colégios tinham como objetivo garantir o domínio de Portugal sobre o Brasil. Houve também, nesse período, baixa produtividade literária, tanto naquele país quanto neste.

Em relação ao século XVIII, Bastos afirma que, "em termos de ensino, podemos afirmar que [...] foi o século mais **iluminado**<sup>30</sup>, pois os reis desse período eram extremamente preocupados com a educação dos portugueses" (BASTOS, 1995, p. 22).

O Marquês de Pombal contribuíra significativamente para o estabelecimento desse novo quadro, uma vez que defendia o uso de novos métodos de ensinar, em substituição ao modelo tradicional e ultrapassado que vigorara até então. Pensar um novo método implicava romper com o ensino jesuítico. E foi o que aconteceu. Assim, nas escolas de Portugal, passou-se a ensinar não só o latim, mas também outras línguas como o grego, o hebraico e a própria língua materna.

No século seguinte, com o objetivo de manter a língua portuguesa sem mácula, houve grande preocupação em se elaborar uma gramática dessa língua. As variações linguísticas, consideradas nocivas à pureza da "última flor do lácio", deviam ser combatidas. Então, o modelo deixa de ser o latim. O português da Corte e do Reinado é que vigorava como língua culta.

O ensino dessa época, no dizer de Bastos, tinha como objetivo o aspecto moral da educação, em que o controle da conduta devia ser assegurado por meio das idéias, e o professor e o processo de instrução eram exaltados pela tendência educacional da época (BASTOS, 1995, p.26). À mesma página, prossegue a autora:

os eminentes gramáticos continuavam a ser os eminentes professores de língua portuguesa, que se dedicavam também à **gloriosa**<sup>31</sup> tarefa de impor a seus alunos regras a serem seguidas para que a burguesia dominante continuasse seu domínio, perpetuando-se no poder.

O ponto de referência para o estudo da língua eram as gramáticas tradicionais ou normativas, as quais concebiam como "certa" a língua portuguesa culta. Assim, o que fugisse a esse padrão, era considerado "erro". Tais manuais eram (e são) compostos por regras, as quais deveriam ser seguidas por aqueles que desejassem falar bem (a língua da classe dominante).

---

<sup>30</sup> Ênfase da autora.

<sup>31</sup> Grifos da autora.

A valorização da cópia como estratégia de memorização (sem preocupação com o conhecimento efetivo), adotada por Reboredo e por outros gramáticos que o antecederam, teria pontuado os manuais didáticos de então.

Além disso, na concepção tradicional de ensino, o aluno era visto e tratado como um ser passivo, a quem cabia ouvir, ler e copiar, com o objetivo de assimilar regras (espécies de leis de uso da língua). O professor era considerado o dono do saber e o responsável pela sua transmissão. No caso do ensino de português, esse "saber" consistia basicamente no conhecimento e no domínio da gramática. Isso porque sua "missão" era garantir não só a transmissão de valores morais, mas principalmente garantir que os alunos se expressassem "bem", o que implicava a construção de orações corretas gramaticalmente. Havia uma excessiva valorização da forma, e uma quase inexistente preocupação com o sentido.

Tendo feito alguns apontamentos relativos à linguística tradicional e o ensino de língua, passamos, na sequência, a abordar um outro modelo teórico, considerando-o na perspectiva do que se denominou estruturalismo, e da teoria da gramática gerativa.

### 3.2 A LINGUÍSTICA MODERNA

O século XX foi palco da consolidação da linguística moderna, cujo espectro é marcado pelo interesse sobre questões da linguagem advindos de outros campos do conhecimento, como a filosofia, a psicanálise, a sociologia, dentre outros (KRISTEVA, 1969, p.305). A linguística moderna inicialmente diferiu da tradicional, pois se ocupou em descrever o sistema da língua, ou das línguas nacionais. A língua, afirma Kristeva (1969), "aparece não como evolução, árvore genealógica, história, mas como *estrutura*, com leis e regras de funcionamento que se trata de descrever" (KRISTEVA, 1969, p.306).

A dicotomização língua/ fala, paradigma/ sintagma, sincronia/diacronia marcou a opção dos estudos linguísticos que põem em relevo a língua, o paradigma e a sincronia. Segundo a autora, os princípios da língua como sistema de signos, enunciados pelo linguista genebrino Ferdinand de Saussure,

constituíram os fundamentos da linguística geral moderna, que viria a ser altamente formalizada e estrutural.

As idéias mais importantes da tendência intitulada Estruturalismo também foram tributadas a esse linguista, o qual teria trazido contribuições que ainda produzem idéias novas e provocam discussões teóricas as mais diversas. Ao lado deste, podemos mencionar Leonard Bloomfield que, não estando alheio às idéias de seus antecessores, foi uma das eminentes figuras a traçar os rumos da linguística estrutural norte-americana.

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua como sistema simbólico utilizado por uma comunidade de fala são condições de possibilidade de plena participação social.

A ciência da linguagem teve, dentre seus objetivos, a preocupação com o estudo da expressão ou da comunicação do pensamento, ou da emoção, por meio de sinais auditivo-visuais. Para Elia (1978), diz-se que uma pessoa se *exprime* quando é possível relacionar o conteúdo da frase com o seu estado psíquico; e que se *comunica*, tendo em vista um destinatário, quando utiliza um sistema de sinais orais convencionados no decorrer da história.

No caso da *expressão*, a frase é estudada em função do indivíduo que a pronuncia, e é a partir dele e nele que ela se aplica. No outro caso (o da *comunicação*), a frase deve ser analisada tendo em vista a necessidade de mútua compreensão. Temos, então, paralelamente, a linguística da expressão (ou Estilística), e a da comunicação (a Linguística propriamente dita). Estas formam os dois ramos principais da ciência da linguagem.

A Linguística tem como ponto de partida uma língua atestada historicamente. Sendo assim, considerando-se o estudo da descrição, e o da evolução das línguas históricas, pode ser subdividida em *Linguística histórica* e em *Linguística geral*. De ora em diante, tratar-se-á apenas desta última, fazendo-se um recorte para as tendências estruturalistas.

### 3.2.1 As Contribuições de Saussure e o Estruturalismo Europeu

Nascido em Genebra (Suíça), aos 26 de novembro de 1857, Ferdinand de Saussure foi considerado no mundo todo como o grande marco da linguística geral moderna. Algumas de suas idéias publicadas postumamente por seus discípulos fiéis, o *Cours de Linguistique Generale* (1916), são considerados fonte inesgotável de inspiração para novas idéias e para novas teorias.

O estudioso estabeleceu a distinção entre *langue* e *parole*. A primeira, ele definiu como "produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos" (SAUSSURE, 1974, p.17), ou seja, como um sistema de signos (sinais arbitrários) em uso (portanto, social, adquirido, convencional, abstrato e homogêneo), num dado momento e numa dada sociedade. A *parole* é o ato concreto, individual (por isso heterogêneo), da *langue*. Além dessa dicotomia, Saussure estabeleceu as diferenças entre estudos sincrônicos e diacrônicos, entre significante e significado, e entre sintagma e paradigma, para citar algumas de suas contribuições em relação aos estudos linguísticos.

Dada a característica individual, momentânea e heterogênea da *parole*, e dado o caráter coletivo, social e homogêneo da *langue*, Saussure considerou "ilusório reunir, sob o mesmo ponto de vista, a língua e a fala" e, no momento de "escolher entre dois caminhos impossíveis de trilhar ao mesmo tempo" (SAUSSURE, 1974, p.28), optou por estudar a *langue*, a qual, segundo seu ponto de vista, constituiu o "único objeto" da linguística.

Para ele, era mais importante estudar a *sincronia* de uma língua. O que tinha fundamental importância era estudar o funcionamento da língua em si mesma, como uma entidade *sui generis*. No seu ponto de vista, a *diacronia* era formada por sucessivas sincronias. Portanto, o recorte sincrônico respondia melhor aos interesses na nova abordagem científica: analisar o fenômeno em si mesmo.

Saussure concebia a linguagem como um sistema de signos. E a língua como um dos meios utilizados pelo homem para operar com signos, os quais, sob sua ótica, apresentavam duas faces (psíquicas): o *significante* (que corresponde à imagem acústica) e o *significado* (que diz respeito ao conceito). Como Saussure definiu a relação entre *significante* e *significado*? Para ele, essa ligação era

arbitrária, visto que, a partir do primeiro seria impossível prever o segundo, e vice-versa. Embora tenha definido essa relação como arbitrária, Saussure admitiu a existência de graus de arbitrariedade. Ex.: dez/e/nove = dezenove.

Para Saussure, na língua tudo eram relações paradigmáticas (ou associativas) e sintagmáticas (ou combinatórias), e encontravam-se na memória dos indivíduos (um léxico + uma gramática) os quais faziam suas escolhas. A definição de cada elemento da língua era negativa: ele valia o que o outro elemento não valia. Outra afirmação de Saussure: a língua é *forma*. O que lhe interessava era saber como a língua funcionava. Em resumo, do ponto de vista da história, a contribuição linguística de Saussure pode ser dividida em três partes: a) a formalização e a explicitação das dimensões sincrónica e diacrónica, perspectivas fundamentais e indispensáveis ao estudo da linguagem; b) a separação (dicotomização) entre a parte da linguagem que é social e que independe do indivíduo (*langue*) e os dados ou fenómenos linguísticos reais (*parole*); c) a inter-relação entre elementos lexicais, gramaticais e fonológicos, manifestando-se nas duas dimensões fundamentais do plano sincrónico: o eixo sintagmático e o eixo paradigmático;

Como ele analisou o sistema, independentemente de quem o usa, Saussure afastou o preconceito em relação ao falante e, por consequência, a noção de certo e errado. Esse princípio estruturalista serviu de base para a linguística moderna. Hjelmslev (estruturalista e fundador da Glossemática), por exemplo, a partir da dicotomia forma/substância, enfatizou o estudo da forma, tanto no plano do conteúdo (semântica e gramática) como no plano de expressão (fonologia), considerando as relações entre os elementos.

Surgiram tendências estruturalistas de inspiração saussureana como o Círculo Linguístico de Praga (de Trubetzkoy, Karcevsky e Jakobson), e o Funcionalismo (de Jakobson, Bühler, Martinet)<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> Para estudo mais aprofundado sobre essas teorias, ver Lepschy (1975), Leroy (1977), Aspresjan (1980).

### 3.2.2 As Contribuições do Estruturalismo Norte-Americano

A Linguística norte-americana começou a tomar feições originais a partir de 1920, devido a fatores de ordem psico-sociológica e conjuntural. Franz Boas, por exemplo, foi um dos pesquisadores que se dedicou ao estudo das línguas indígenas norte-americanas. O interesse pelo conhecimento dessas línguas fazia parte de um conjunto maior de pesquisas que se estendiam ao aspecto material e espiritual da cultura desses povos. Em se tratando de povos ágrafos, por motivos de ordem prática, a linguística norte-americana tomou uma feição descritivista, para fazer uma análise da estrutura dessas línguas.

Nessa época, dois nomes se elevaram acima da linha acadêmica: Edward Sapir e Leonard Bloomfield. Embora os estruturalistas americanos não se reconheçam como tal, na incorporação da noção de arbitrariedade do signo definida por Saussure, observou-se uma certa relação dos estudos daqueles com o estruturalismo saussureano, segundo Ilari (2005). A referência intelectual assumida pelos estruturalistas americanos teria sido Leonard Bloomfield. Nasceu em Chicago, E.U.A., em 1887, e faleceu em 1949. Em 1933, publicou seu livro-chave, *Language*, considerado como uma espécie de bíblia do estruturalismo americano.

Em consequência de sua posição epistemológica, optou pela psicologia *behaviorista* (psicologia do comportamento), com base na teoria de Bacon, segundo a qual a experiência é fundamental para a aquisição do conhecimento. O método de pesquisa não poderia ser outro que não o da observação dos fatos (indução). No campo da Psicologia, o método era o da observação do comportamento individual ou coletivo, que se descrevia pela resposta a um estímulo, e que foi denominado de processo *estímulo(S)* e *resposta(R)*.

Para Bloomfield, o linguista deveria limitar seus estudos aos atos de fala, portanto à relação S/R - estudar a linguagem era estudar a coordenação de certos sons com certas significações. Esse é um aspecto controverso da teoria bloomfieldiana: por um lado ele afirmou que a significação não está no texto, e sim na situação; por outro, sustentou que o estudo das significações deve ser excluído do campo de atividades do linguista (ELIA, 1978, p.202). O *behaviorismo* assumido por Bloomfield, fez com que se ocupasse com as significações, sem o intermédio das idéias. Daí o seu mecanicismo, o seu materialismo.

Esse linguista também teve méritos tais como: estabelecimento de um possível método de investigação linguística para todas as línguas do mundo; desenvolvimento de uma técnica de reconstrução baseada na linguística descritiva que fosse independente de um conhecimento concreto de estágios linguísticos anteriores; demonstração da importância da aplicação dos princípios da linguística ao ensino de línguas estrangeiras; indicação de que o estudo de "certo/errado" deveria ser substituído pela análise de uma língua, sem a preocupação normativa.

### 3.2.3 A Linguística Estrutural no Brasil

Ao discutir sobre os caminhos que o estruturalismo teria percorrido no Brasil, Ilari (2005) afirma que, nesse país, a direção linguística teve seu aparecimento nos anos 60 do século passado, e coincidiu com o reconhecimento da linguística como disciplina autônoma. Pesquisadores como Matoso Câmara Jr, já com expressiva experiência investigativa, sentiram-se atraídos por essa orientação e passaram a utilizá-la na sistematização de seus estudos. Ilari sublinha que, na década de 70 desse mesmo século, o estruturalismo: já era no Brasil a orientação mais importante nos estudos da linguagem, e que tinha contribuído para criar um novo tipo de estudioso, o lingüista, que já então dispunha de um espaço próprio em face de duas figuras mais antigas - a do gramático (interessado na sistematização dos conhecimentos que resultam num uso "correto" da variante padrão) e a do filólogo (interessado no estudo das fases antigas da língua e na análise e textos representativos dessa fase) (ILARI, 2005, p. 53-54).

Se, no Rio de Janeiro, Matoso Câmara Junior fora o principal representante do estruturalismo, quando de seu advento no Brasil, em São Paulo teriam atuado nessa linha, entre outros, Eni Orlandi, Izidoro Blikstein e Cidmar Teodoro Paes, cujos estudos eram inspirados em Saussure, mas também em Hjelmsev, Martinet, Pottier, Barthes e Greimas, acrescenta Ilari (2005, p.55). Atualmente, segundo o autor, poucos linguistas brasileiros se declarariam estruturalistas, o que não significa que essa corrente de estudos tenha desaparecido do cenário, mas que o entusiasmo por ela teria arrefecido.



Em termos gerais, com o estruturalismo estabeleceu-se a crença de que a língua portuguesa falada no Brasil poderia ser objeto de descrição. Isso permitiu que as variantes consideradas não-padrão, pela tradição normativa, fossem reconhecidas como legítimos objetos de análise, e como manifestações linguísticas cuja estrutura não seria pobre ou ineficiente, mas diferente da variante tida como padrão. A indicação do estruturalismo de que nos usos desprestigiados da língua há regularidades a serem explicadas contribuiu para que as variedades regionais, as línguas indígenas, as línguas e variedades trazidas pelos africanos e pelos europeus fossem consideradas como objeto de análise.

O viés descritivista do estruturalismo também contribuiu para valorizar o registro e o tratamento de fatos linguísticos, por meio do estímulo à constituição de *corpora* coletados através de procedimentos rigorosos. O projeto Norma Urbana Culta (NURC), iniciado nos anos 70 do século passado, por Ataliba de Castilho, Celso Cunha e Nelson Rossi, e posteriormente o Projeto de Estudo da Gramática do Português Falado (PGPF), iniciado por Ataliba de Castilho, embora representem um estágio bem avançado da linguística brasileira, foram inspirados nessa preocupação estruturalista.

### 3.2.4 Chomsky e o Gerativismo

Chomsky deixou de lado o Positivismo e lançou mão do racionalismo, abandonando, conseqüentemente, o mecanicismo, e adotando o que Edward Sapir definia como mentalismo, isto é, "uma doutrina de natureza psicológica que julga ser a variabilidade da linguagem o efeito da ação sobre fatos físicos, de uma força espiritual que comanda nossos centros nervosos" (LEROY, 1977, p. 150).

É a partir da segunda metade do século XX, anos 60, sob a condução de Noam Chomsky, que se desenvolveu a corrente teórica denominada *Gramática Gerativo-transformacional*. Ilari (2005, p.84) afirma que, a essa época, a linguística descritiva americana perde seu lugar de prestígio, e que Chomsky revolucionara o pensamento científico:

A lingüística chomskyana opôs-se à lingüística descritiva americana por propor à consideração dos estudiosos um novo objeto de estudo, a competência sintática, entendida como uma capacidade ou disposição dos falantes, ou seja, como um objeto mental.

Esse estudioso estava preocupado em aplicar os métodos formais da lógica e da matemática, na descrição de uma língua. Contrapondo-se a algumas idéias de Bloomfield, principalmente e ao *behaviorismo*, propõe uma gramática formal, de base fundamentalmente sintática. Sobre a aquisição da linguagem, Chomsky estabeleceu o conceito de inatismo.

Ou seja, o linguista propõe-se investigar a estrutura inicial que o espírito humano deve possuir para construir frases gramaticais a partir de dados dos sentidos. Ele combatia a idéia de que um falante produziria novas frases por efeito de analogia. Em outras palavras, para esse linguista, uma criança não aprende enunciados lingüísticos decorando, repetindo enunciados produzidos por adultos, como propunham os *behavioristas*. Retoma, então, para os estudos da linguagem, o conceito de *inatismo*<sup>33</sup>, segundo o qual a faculdade da linguagem é inata ao homem, e se constitui numa qualidade específica da espécie humana, resultante de transmissão genética. Nesse sentido, Chomsky considera que a mente humana é dotada de uma estrutura inata que possibilita ao homem a aquisição da linguagem.

Aponta, então, para o seu aspecto criador. Percebemos que, em sua teoria, há indicações da existência do que hoje se chama de gramática internalizada, que teria como pré-condição uma teoria lingüística e "uma estratégia para selecionar uma gramática da forma apropriada que é compatível com os dados lingüísticos primários" (ELIA, 1978, p. 225).

Chomsky referia-se, portanto, à existência de uma gramática gerativa, que permitiria ao falante construir um número infinito de frases, por meio de um sistema finito de regras. Ao conhecimento empírico que o falante tem do sistema (fonológico, sintático e semântico) de sua língua denominou *competência*. Considerou-a de caráter universal. O *desempenho* consistiria na maneira como cada indivíduo se utiliza da língua, portanto, sujeita a variações, a falhas e a imperfeições. Seu propósito maior passou a ser a descrição da competência do falante. Esses

---

<sup>33</sup> Na concepção inatista chomskyana, a criança traz, compondo o seu equipamento biológico, uma gramática universal que, dependendo da língua a que será exposta, poderá assumir formas diferentes.

conceitos - *competência* e *desempenho*, atraem críticas<sup>34</sup>. Isso não implica dizer que os postulados de Chomsky não tenham trazido contribuições aos estudos da linguagem.

Em sua teoria, afirmou que o que há de criativo na língua encontra-se no plano sintático, o qual deveria especificar, na oração, uma estrutura profunda - que está voltada para sua interpretação semântica - e uma estrutura superficial, determinante de sua interpretação fonética. A estrutura profunda, ao contrário da superficial, não estaria expressa na sentença, mas presente apenas no espírito do falante.

Elia (1978) observa que o próprio Chomsky afirmou que o falante não tem consciência das regras de transformação. Esse componente (o sintático) passou a ser de centro, enquanto os aspectos fonológico e semântico foram tomados apenas como de caráter interpretativo. E este dado é considerado atualmente como uma das limitações de sua teoria.

A opinião de Roulet (1972, p.45) a respeito do modelo chomskyano de gramática é de que, apesar dos progressos teóricos apresentados, este não aponta soluções para o ensino de línguas. Nesse sentido, devemos reconhecer que talvez essa não fosse uma preocupação de Chomsky. Partindo do princípio de que a linguagem humana é fundamentalmente biológica, poderíamos questionar se é possível pensar o ensino de línguas, nessa perspectiva. Linguistas como Roulet (1972), Lyons (1979, 1987) e Ilari (2005), por exemplo, reconhecem méritos em tal teoria, tais como: a preocupação, de início, com os sentidos de um mesmo enunciado (contribuição para o progresso dos estudos semânticos); a adoção da frase como uma unidade de análise; a apresentação do conceito de competência linguística; a identificação da estrutura superficial e da estrutura profunda, e a transformação de uma para a outra; a busca de universais linguísticos.

Além dos aspectos acima mencionados, é preciso acrescentar que, ao conceber a competência do falante ideal como objeto da Linguística e, por decorrência, afirmar que todo falante tem uma gramática internalizada - concepção de língua como um direito natural - Chomsky colocou os indivíduos em igualdade de possibilidades, pois, se todo falante é possuidor de uma gramática, então os que estão alijados do poder têm, também, sua gramática. Isso significa que não há uma

---

<sup>34</sup> Em LYONS (1987, p.216) temos uma breve discussão a respeito das críticas que a distinção entre *competência* e *desempenho* recebeu.

só gramática (a da elite de uma sociedade), mas regras universais que regem os desempenhos, e essas regras universais seriam de domínio de qualquer sujeito.

### 3.2.5 A Linguística Moderna e o Ensino de Língua Materna

Após essa breve exposição a respeito dos postulados de Saussure, de Bloomfield e de Chomsky, visualizaremos as idéias do estruturalismo e do gerativismo permeando o conceito de linguagem, de língua e de ensino de língua.

A concepção de linguagem como "instrumento de comunicação", correspondeu, em termos gerais, às correntes estruturalista e gerativista. Concebia a língua como código, por meio do qual se transmite uma mensagem de um emissor a um receptor. Para que uma mensagem se efetive, ambos precisam dominar esse código, fazendo, a partir das relações sintagmáticas e paradigmáticas que se encontram armazenadas em sua memória, as escolhas certas. Nessa perspectiva, a preocupação central era descrever o funcionamento das línguas, ou seja, explicar como elas eram faladas, que regras (leis) as estruturavam.

No estruturalismo bloomfieldiano, o sujeito é capaz de internalizar o saber, que lhe é externo, por meio da repetição. Percebe-se aí a influência do *behaviorismo*, doutrina psicológica que se pretendia totalmente objetiva, para a qual o comportamento humano deveria ser estudado como um conjunto formado por um estímulo e por uma resposta, sem se levar em conta o fator mental. Para os *behavioristas*, a aprendizagem é basicamente um processo de condicionamento. Estes definem a língua como forma de comportamento, cuja aquisição deveria ocorrer através do treinamento de capacidades específicas. Sob esta ótica, o erro não contribui para que ocorra aprendizagem. O acerto é que deve ser reforçado. Em decorrência disso, os manuais didáticos propõem exercícios exaustivos, do tipo "siga o modelo", "preencha lacunas" etc.

Na concepção estruturalista americana de linguagem, no período da história da educação denominado Escola Nova, o aluno deveria aprender fazendo. A aprendizagem dar-se-ia a partir de sua própria experiência. Ao professor, um especialista em relações sociais, caberia o papel de facilitador da aprendizagem. Posteriormente, no período tecnicista, esses papéis se alteraram. A escola, cuja

função passou a ser a de produzir indivíduos com competência para ingressarem no mercado de trabalho, exigiu um professor com as características de técnico, eficiente, objetivo, rápido e preciso (SAVIANI, 2007). Ao aluno competia receber, aprender e fixar as informações que lhe eram transmitidas pelo professor.

Embora nem Saussure nem Chomsky tivessem preocupações com o ensino e a aprendizagem de línguas, houve esforço para a inserção de suas teorias no contexto de sala de aula. Por exemplo, produziram-se materiais didáticos, no Brasil, por volta da década de setenta, os quais colocavam nas mãos dos professores, não os princípios da teoria chomskyana, mas tão somente o modelo de descrição linguística, através de diagramas arbóreos. Em relação ao estruturalismo bloomfieldiano, marcadamente afetado pela psicologia *behaviorista*, pode-se dizer que influenciou o ensino de línguas, por meio de exercícios estruturais e de métodos áudio-visuais.

Travaglia (1996) afirma que, nessa concepção de linguagem e de língua, o ensino é marcado pelo descritivismo, em que se utiliza das gramáticas normativa e descritiva, com o objetivo de descrever e de classificar as formas da língua. Na gramática normativa, a referência era a língua padrão culta escrita. As demais variantes receberam tratamento nos estudos descritivos.

Ainda no que se refere à relação estruturalismo e ensino de língua, Ilari salienta que:

A grande contribuição que o estruturalismo deixou no ensino refere-se à pedagogia da língua materna e consistiu antes de mais nada, em mostrar a precariedade da doutrina gramatical que vinha sendo tradicionalmente ensinada pela escola [...] Além disso, numa fase em que a escola passou a receber um número cada vez maior de alunos cujo vernáculo não é a variedade prestigiada do português brasileiro, o estruturalismo criou condições para que se possa aceitar como um fato que esses alunos falam *outra* língua (que tem sua estrutura, sua história e suas condições de uso) e que isso nada tem a ver com limitações ou déficits intelectuais (ILARI, 2005, p.89-90).

Como o estruturalismo destacava como principal tarefa o estudo de qualquer língua, depreendendo-se sua estrutura a partir de comportamentos linguísticos observados, tanto as línguas consideradas cultas, quanto às consideradas incultas, ou menos importantes politicamente, poderiam ser aceitas e reconhecidas como objeto de estudos. Para um estruturalista, nenhuma das variedades linguísticas é intrinsecamente errada, menos nobre, ou menos digna.

### 3.3 A LINGUÍSTICA DA ENUNCIÇÃO

Nas reflexões realizadas a respeito das teorias linguísticas, temos observado que as novas abordagens apontam para perspectivas diferentes. Uma das mudanças diz respeito ao objeto de investigação. Da palavra à frase muito se elaborou. Mais contemporaneamente, ora dialogando com as teorias que a antecederam, ora opondo-se e conflitando com elas, desenvolveram-se estudos que contemplam o contexto de produção, do mais imediato ao mais amplo.

Um dos pioneiros em relação à ruptura da concepção de sujeito ideal e abstrato, propondo um sujeito subjetivo, e a subjetividade na linguagem, foi Benveniste (1976, p.26), o qual defendia a idéia de que "a linguagem reproduz a realidade [...] aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento. Aquele que o ouve apreende primeiro o discurso e através desse discurso, o acontecimento reproduzido".

Nesse sentido, o exercício da linguagem comportaria a troca, o que faz dela, no dizer de Benveniste, o próprio instrumento da comunicação intersubjetiva. Na teoria da enunciação desenvolvida por ele, o objeto de estudo da linguística era a língua somada ao aparelho formal da enunciação.

A língua deixou de ser entendida como abstrata e homogênea, e passou a ser vista como uma realização concreta e heterogênea. A enunciação, para Benveniste, consistia em se colocar a língua em funcionamento, por meio do ato individual da produção de um enunciado. Não era o texto o foco de atenção nesta teoria, mas a relação do locutor com a língua, considerando-se que "de fato é dentro da, e pela, língua que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente" (BENVENISTE, 1976, p.26). E mais à frente, à mesma página, prossegue o autor, "língua e sociedade não se concebem uma sem a outra. Uma e outra são dadas. Mas também uma e outra são aprendidas pelo ser humano, que não lhes possui o conhecimento inato".

Começaram também a tomar corpo teorias que vão tratar dos atos da fala. Mudou o centro de atenção, mudou a nomenclatura. "Emissor" passou a ser "locutor". Ou então, emissor e receptor foram denominados interlocutores. E toda enunciação implicaria um locutor e um alocutário, em que este seria instituído pelo primeiro.

Benveniste, ao discutir a respeito da(s) função(ões) da linguagem, adotou as concepções de que o discurso é a linguagem em ação, e de que a linguagem está na natureza do homem. No seu ponto de vista, o caráter instrumental da comunicação pertenceria à fala e não à linguagem, embora aquela seria dependente desta. O autor afirma que o homem se constitui como sujeito na e pela linguagem. Então, se esta é constitutiva do homem, também se poderia dizer que é no homem que ela se desenvolve.

O sujeito se apropriaria individualmente da linguagem e provocaria, na construção de seu discurso, a emergência da subjetividade, a qual poderia ser reconhecida através de marcas linguísticas. Embora tenha admitido que o *eu* se estabelece na sua relação com o *tu*, e que há marcas que definem a presença do sujeito/*eu*, esse autor apresentou menos estudos sobre a presença do *outro*. Então, se num discurso este se manifesta, entendemos que seria adequado buscar também suas propriedades, a fim de se revelar o seu papel.

Mais recentemente, compreendeu-se que a forma de apropriação da linguagem é social, entendendo-se que ela não serve apenas para exteriorizar pensamentos, ou para comunicação, mas sim, para interação<sup>35</sup> com o outro, com o mundo. Se o contexto e a interlocução são constitutivos do sujeito, também o são do sentido. Passa-se a ver o caráter polissêmico do texto, fruto da interação verbal. Conseqüentemente, a relação da linguagem com o contexto/exterioridade faz com que ela não seja precisa, completa. Nesse sentido, a sua condição de existência se caracteriza pela incompletude. Nos estudos lingüísticos, passou-se a considerar não apenas a linguagem, a língua, a fala, como objetos de análise, mas também os demais fatos que acontecem numa ocorrência enunciativa, ou seja, o extralingüístico.

Desenvolveram-se, então, os estudos da pragmática. Os pragmaticistas tinham, como uma de suas maiores preocupações, "justificar a inclusão de um componente pragmático na teoria da linguagem" (DASCAL, 1982, p.57). Essa inclusão estaria justificada ao se mostrar os tipos de fenômenos lingüísticos que deixariam de ser contemplados por uma teoria que não

---

<sup>35</sup> A linguagem, segundo Vygostky (1991), possui uma função *intrapessoal*, através da qual o sujeito organiza a si mesmo; e um uso *interpessoal*, com o qual o sujeito se relaciona com outros sujeitos, o que lhe possibilita organizar suas ações a partir de formas sociais de comportamento. Assim, o sujeito não só age, mas interage consigo e com o meio social que o circunda. Essas proposições estão também, de certa forma, presentes nas formulações teóricas de diversos autores que contribuem construção da AD.

considerasse o componente pragmático. A pragmática então se estabeleceu, genericamente, como o estudo das relações entre os símbolos lingüísticos e aqueles que os utilizam, no momento próprio de seu uso. Seu papel fundamental: investigar e descrever os fatores contextuais imediatos, que contribuem para a interpretação dos enunciados.

Em certas condições de produção, um sentido pode se tornar dominante, legitimado pelas instituições sociais. A cristalização do sentido é historicamente determinada. Dentro das condições de produção, é preciso considerar o contexto imediato da enunciação, e o contexto mais amplo, histórico-social, ideológico. Assim, é na realização do discurso que se regula o que é dito (Formação discursiva) ou compreendido (Formação Ideológica)<sup>36</sup>, e o modo pelo qual se diz ou se compreende.

Considerando a existência de várias correntes de Análise do Discurso, nesse estudo focalizamos apenas alguns princípios da linha francesa, pois são produtivos na leitura dos dados desta pesquisa. A Análise do Discurso francesa (AD), fundada nos anos 60 do século passado, tem suas bases no pensamento de Michel Pêcheux, inicialmente em *L'analyse automatique du discours* (1969), e mais tarde em *Sur les Contextes épistémologiques de l'analyse de discours* (1984). Pêcheux dialogava com a Teoria das Ideologias, com a História, com o Materialismo Histórico, com a Linguística e com a Psicanálise.

Levando em conta a importância do registro da história, da língua e do inconsciente, Pêcheux apontou o discurso como o lugar em que se pode perceber o trabalho da história. Ela comportaria o contraditório, o conflitante, o instável. O discurso se colocaria como o lugar de múltiplas interpretações, em que a língua é tomada como elemento em funcionamento, em uso, como acontecimento, considerada em suas relações com histórico, com o ideológico, com o social, e com o inconsciente. A língua foi concebida como polissêmica, não-transparente, opondo-se à idéia de língua unívoca. Admitir que ela seja um instrumento de comunicação, ou de expressão do pensamento, significa tomá-la como algo exterior ao sujeito, ou como se pudesse haver pensamento sem linguagem, respectivamente. A língua não seria espelho do pensamento, pois ela "não 'veste' um pensamento prévio, que seria

---

<sup>36</sup> Os conceitos de formação discursiva (FD) e de formação ideológica (FI), produzidos por Foucault (1997), reconfigurados por Pêcheux, foram centrais para a arquitetura teórica da AD.



fruto de uma mente 'sadia', mas, ao contrário, é a condição do pensamento<sup>37</sup>" (POSSENTI, 2004, p. 362), que se constitui como materialidade discursiva.

Do ponto de vista do discurso, o modo de produção de sentido é um elemento crucial, e o que se produz é associado a espaços de discurso já construídos - daí priorizar-se a noção de interdiscurso, fundamental para a AD. Para Pêcheux (1995), as formações discursivas dissimulam a sua relação de dependência a um "todo complexo com dominante", a que ele chamou de "interdiscurso". O autor atribuiu ao interdiscurso a característica da "objetividade material contraditória", que consiste em um sempre-já-dito por, em outro lugar, já interpelado ideologicamente.

O segundo elemento do interdiscurso compõe-se, para o autor, de "articulações", que se distinguem do primeiro porque possibilitam a relação do sentido pré-construído, com um sentido a ser construído. No dizer do autor, a articulação constitui o sujeito em sua relação com o sentido, representando, assim, o elemento que determina a "forma-sujeito"<sup>38</sup>.

A língua, como definida anteriormente, seria a base de realização dos efeitos de sentido que o discurso manifesta. Seria condição fundante da possibilidade de processos discursivos. Por outro lado, é no campo semântico que se situaria um constituinte crucial do discurso, a semântica, a qual, como objeto de análise, dá-se como efeitos de sentido entre interlocutores. Em Brandão (1997, p.13-68), temos uma reflexão a respeito do percurso da teoria subjetivista da enunciação à teoria não-subjetivista da Análise do Discurso. A autora observa que, na primeira teoria, o sentido seria atribuído pelo sujeito (marcado pela idéia de fonte absoluta de sentido), enquanto, na última, isso se estabeleceria na relação dialógica, social, interacional, entre os sujeitos, por meio do discurso.

Na AD, o conceito de sujeito é bastante complexo: ele é apresentado como não-uno, ou seja, dividido, fragmentado, opondo-se à noção de sujeito racional, cartesiano; numa perspectiva mais estrita, a subjetividade se manifestaria através de posições enunciativas que poderiam ser detectadas no discurso.

Na elaboração da noção de ideologia, a AD partiu do conceito desenvolvido por Althusser (1998), nos anos 60, para o qual a ideologia representaria uma "relação imaginária" dos indivíduos relativamente a sua

---

<sup>37</sup> Grifos do autor.

<sup>38</sup> Para Pêcheux (1995, p. 183), a expressão *forma-sujeito*, definida por Althusser, remete à *forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais*.

existência. A ideologia estaria materializada em aparelhos de controle (como a família, a igreja, a escola, o Estado) e em práticas sociais. Pêcheux reelaborou tal conceito na perspectiva da AD: pensa-se o processo ideológico como mecanismo para a produção de um imaginário na sociedade, para a produção de evidências - o que implica valores, crenças, hábitos e rituais, que são partilhados. Por serem partilhados, podem motivar as relações intersubjetivas para obtenção de certos efeitos.

Apesar de a ideologia poder funcionar na manipulação subjetiva, não é vista como um processo de ocultação da realidade, como estabelecera Althusser, pois, a princípio, trata-se de um processo inconsciente. Dada essa qualidade, ideologia e inconsciente, no sentido psicanalítico (tal como desenvolvido por Lacan, em sua releitura de Freud), foram articulados no campo da AD. Os sujeitos sofrem pressões ideológicas e, simultaneamente, são condicionados por seus desejos inconscientes. Esse reconhecimento, no campo da teoria, estabeleceu uma subjetividade desdobrada, dividida.

O texto é definido como uma unidade pragmática, como estado de um processo discursivo. A Análise do Discurso compreende o enunciado como um processo de interlocução, como um espaço em que os sujeitos, constituindo-se sócio-histórica e ideologicamente, constituem o outro, estabelecendo com este um evento de reflexão e de refração, mediatizado pela linguagem e por tudo o que a compreende. Uma noção importante é a de *posição* detectada num campo discursivo, pois o sujeito inevitavelmente fala através de textos conformados em gêneros, a partir de uma posição social. Assim é que nunca se pode desligar o verbal do institucional. Por isso, a AD é bastante sensível à demanda social. Se o texto se constitui na interlocução, como uma parte que compõe um arquivo, um lugar de manifestação do discurso, o seu sentido não se acha "alojado" nos interlocutores, mas no espaço discursivo por eles estabelecido.

Na análise de conteúdo, tinham-se como base as teorias da informação. Entendia-se que o sentido de um texto são as informações nele contidas (quem é o autor? Qual é o título do texto? Qual é o assunto do texto? eram questões típicas de leitura no viés da análise de conteúdo). Opondo-se a esse conceito de leitura, a AD, cuja especialidade seria o campo do sentido, introduziu a noção de efeito de sentido entre interlocutores. Como uma teoria da leitura, essa ruptura teria ocorrido em vários domínios, segundo Possenti (2004).

Nas palavras do autor, um texto faz sentido "por sua inserção em uma formação discursiva (FD)<sup>39</sup>, em função de uma memória discursiva, do interdiscurso, que o texto retoma e do qual é parte" (POSSENTI, 2004, p.365). Nessa teoria de leitura, a memória discursiva é definida como a "existência histórica do enunciado" (POSSENTI, 2004) que ocorreriam em práticas discursivas determinadas por aparelhos ideológicos.

No Brasil, tributária do pensamento de Pêcheux, Orlandi (1988) define a linguagem como trabalho realizado pelos homens, e o discurso como "efeito de sentidos entre locutores" (ORLANDI, 1988), uma prática que se materializa em diferentes formulações; o texto, por sua vez, é uma materialidade historicamente inscrita, na qual é possível encontrar diferentes discursos funcionando. Nesse sentido, a heterogeneidade discursiva é marcada pelas posições sociais que o sujeito ocupa. Tais posições constituem as diversas formações discursivas (e que autorizam os diversos tipos de discurso: autoritário, polêmico, lúdico etc.), que são tomadas não como um conjunto de textos, mas como prática, cuja regularidade não se analisa em seu produto, e sim em seus processos de produção.

Há conceitos da AD que não foram aqui mencionados, mas são relevantes para se compreender a abrangência dessa disciplina, bem como as suas fronteiras e rupturas com outras áreas do conhecimento.

A observação da multidimensionalidade das relações humanas mediadas pela linguagem permitiram aos estudos da linguagem chegar a percepções antes não alcançadas. O conceito de linguagem foi redimensionado, e chegou-se à concepção interacionista.

Faraco (2005) aponta a obra do pensador pragmatista norte-americano George Herbert Mead (1863-1931) como um elemento fundador desse movimento, que teria se iniciado na psicologia social, estendendo-se à Sociologia e à Antropologia norte-americanas, à Etnometodologia, à Etnografia da comunicação, por exemplo.

---

<sup>39</sup> Em FOUCAULT, M. (1969, p.133). *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 5ª ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997, as formações discursivas consistem em "grupos de enunciados, isto é, conjuntos de performances verbais que não estão ligadas entre si, no nível das **frases** por laços gramaticais (sintáticos ou semânticos); que não estão ligados entre si, no nível das **proposições**, por laços lógicos (de coerência formal ou encadeamentos conceituais); que tampouco estão ligados, no nível das **formulações**, por laços psicológicos (seja a identidade das formas de consciência, a constância das mentalidades, ou a repetição de um projeto); mas que estão ligados no nível dos **enunciados**". (Grifos do autor).

A respeito do interacionismo em Linguística, Morato (2005) assinala que ele significou uma reação ao psicologismo na ciência da linguagem. Em sentido lato do termo, sugere que os domínios de estudos da Sociolinguística, da Pragmática, da Psicolinguística, da Semântica Enunciativa, da Análise da Conversação, da Linguística Textual e da Análise do Discurso - interessadas na linguagem não só como sistema, mas também na sua constituição e funcionamento enquanto fenômeno das relações sociais - podem ser consideradas interacionistas.

Para a autora, conceituar "o termo interação requer que pensemos de alguma forma em um de seus traços definidores mais expressivos, ligado - como se observa na raiz (*inter*) à idéia de influência recíproca [...] em algo compartilhado de forma reflexiva (isto é a ação)" (MORATO, 2005, p.316). A linguagem é constitutiva do conhecimento humano:

Não apenas é estruturada pelas circunstâncias e referências do mundo social; é ao mesmo tempo estruturante do nosso conhecimento e extensão (simbólica) de nossa ação sobre o mundo [...] a língua não é só signo, é ação, é trabalho coletivo dos falantes, não é simplesmente um intermediário entre nosso pensamento e o mundo" (MORATO, 2005, p. 317)

A dialética relação interioridade-exterioridade é movimentada por vários elementos, dentre os quais a língua, a não transparência da linguagem, a polissemia, as condições imediatas da interação (interlocutores, lugar, tempo, assunto, objetivos, orientação pragmática, as relações intersubjetivas etc.), o interdiscurso, o contexto sócio-histórico mais amplo, dentre outros. Em termos de sentidos, compreendemos que tais componentes não estão dados de antemão na materialidade verbal que é atualizada na interação, mas são produzidos pela sua confluência.

Se Mead foi um dos precursores dos estudos interacionais, na perspectiva sociológica temos, com Bakhtin, a introdução da noção histórico-discursiva de sujeito, e da relação linguagem-social, numa dimensão dialógica. Para esse pensador, interações verbais e interações sociais mais amplas estão enredadas, considerando-se não apenas as interações face-a-face, mas a situação enunciativa mais ampla, e os gêneros do discurso, por exemplo.

Segundo Bakhtin, a realidade fundamental da língua é a interação, e o modo pelo qual os sujeitos produzem a interação constitui o discurso:

Não existe nem a primeira nem a última palavra, e não existem fronteiras para um contexto dialógico (ascende a um passado infinito e tende para um futuro igualmente infinito). Inclusive os sentidos passados, ou seja, gerados nos diálogos dos séculos anteriores, nunca podem ser estáveis (concluídos de uma vez para sempre, terminados); sempre vão mudar renovando-se no processo posterior do diálogo (BAKHTIN, 1992, p. 392).

A partir da noção de dialogismo<sup>40</sup>, o sujeito é interpelado pelo outro e por ele reconhecido socialmente, constituindo-se e constituindo-o. Conforme Barros (1996, 1997; BARROS; FIORIN, 1994), ignorar a natureza dialógica da linguagem proposta por Bakhtin, seria o mesmo que apagar a ligação que existe entre a linguagem e a vida. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplicando-se totalmente na palavra, esta penetra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal, conforme Barros (1992, p.348).

Bakhtin não reconhece a língua como um sistema de normas. Defende a sua natureza social e evolutiva, e sustenta que essa constante evolução é decorrente das interações verbais dos interlocutores: "O homem entra no diálogo como voz integral. Participa dele não só com seus pensamentos, mas também com seu destino, com toda a sua individualidade" (BARROS, 1992, p. 349).

No pensamento de Bakhtin, a alteridade define o ser humano, pois o *outro* é imprescindível para sua concepção. O modo como vivenciamos o "eu" do outro distingue-se inteiramente do modo como vivenciamos nosso próprio "eu". Isso entra na categoria do *outro* como elemento integrante. Levamos sempre em conta aquilo que pensamos que nosso interlocutor apreendeu do que falamos, suas convicções, concepções, preconceitos, simpatias, antipatias, que são fatores determinantes de sua compreensão responsiva ativa em relação aos enunciados que proferimos:

---

<sup>40</sup> Na perspectiva de Bakhtin uma linguagem é sempre uma imagem criada pelo ponto de vista de uma outra linguagem. O sujeito se constitui à medida que vai ao encontro do outro. O outro é imprescindível na construção do 'eu'. Nesse sentido, a linguagem é concebida do ponto de vista histórico, cultural e social, que inclui a comunicação efetiva entre os sujeitos e os discursos nela envolvidos.

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma, a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante" (BARROS, 1992, p. 271).

Continuando na orientação bakhtiniana, compreendemos que o dialogismo constrói a imagem do homem num processo de comunicação interativa, no qual nos vemos e nos reconhecemos no outro, na imagem que o outro faz de nós. O outro se projeta em nós e nós nos projetamos nele. Nossa comunicação dialógica requer que nossos reflexos projetem-se um no outro, duas multiplicidades de infinitos que coexistem e dialogam.

Bakhtin desenvolve a noção de gêneros do discurso, definindo-os como enunciados<sup>41</sup> de natureza histórica, sociointeracional, ideológica e linguística, nos quais o uso da língua efetua-se em forma de enunciados concretos e únicos, tanto no registro oral quanto no escrito. Trata-se, portanto, de formas de discurso, de enunciação, e não de formas de texto.

Entendemos que as relações dos interlocutores, mediadas pela linguagem, na enunciação, não se dão descoladas da arena social. Elas são estruturadas e determinadas pelas formas de organização e de distribuição dos lugares sociais que os interlocutores podem ocupar nas diferentes instituições, em situações sociais de produção dos discursos, e pelas ideologias que nelas circulam. Isso é o que Bakhtin/ Volochínov (1999, p.118) denominam de *esferas comunicativas*. Tais esferas estariam divididas, segundo esses pensadores, em dois grandes estratos: as *esferas do cotidiano* (familiares, íntimas, comunitárias etc.), nas quais circulariam as *ideologias do cotidiano* - que consistem no "domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um de nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência"; e as *esferas dos sistemas ideológicos constituídos* (da ciência, da arte, da religião, da política, da imprensa etc.), onde circula a *ideologia oficial* cristalizada.

Segundo Rojo (2005, p.15-16):

---

<sup>41</sup> Para Bakhtin (1992), o enunciado tem autor e necessariamente destinatário; é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados aos quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva; é cheio de tonalidades dialógicas, as quais precisam ser levadas em conta se se quiser entender o seu estilo. Na perspectiva de distinguir enunciado e oração, esse pensador afirma que o primeiro constitui uma *unidade de comunicação discursiva*, ao passo que a oração é vista como *unidade da língua*. Assim, o discurso só existe de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso.

em cada uma destas esferas comunicativas, os parceiros da enunciação podem ocupar determinados lugares sociais - e não outros - e estabelecer certas relações hierárquicas e interpessoais - e não outras; selecionar e abordar certos temas - e não outros; adotar certas finalidades ou intenções comunicativas - e não outras, a partir de apreciações valorativas sobre o tema e sobre a parceria.

O fluxo na produção dos discursos, segundo a autora, sedimenta historicamente um conjunto de gêneros mais apropriados a estes lugares e a estas relações, produzindo regularidades nas práticas sociais de linguagem. Esses gêneros, por sua vez, refletirão um conjunto possível de temas e de relações nas formas e estilos de enunciar. Essas regularidades nas práticas sociais não tornam os discursos repetíveis. Ao contrário, as situações de enunciação, com configurações várias, em diferentes tempos e lugares histórico-sociais, tornam os discursos irrepetíveis traduzindo, em cada enunciado, seu caráter original.

A noção de enunciado em Bakhtin (1992) não se aplica a toda e qualquer unidade dos diversos níveis lingüísticos (morfema, palavra, frase, textos). O enunciado define-se por suas relações sócio-ideológicas situadas. Um enunciado pode materializar-se na ausência de palavras, numa só palavra, numa frase, num texto. O que caracteriza um enunciado, e determina sua forma composicional e estilo - enquanto texto, palavra ou frase - são as relações sócio-ideológicas presentes em situação de produção, inclusive sua relação com outros enunciados, já ditos ou a serem proferidos.

Para Bakhtin (1992), o enunciado tem autor e necessariamente destinatário; é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados aos quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva; é cheio de tonalidades dialógicas, as quais precisam ser levadas em conta, quando quisermos entender o seu estilo. Na perspectiva de distinguir enunciado e oração, o pensador afirma que o primeiro constitui uma *unidade de comunicação discursiva*, ao passo que a oração é vista como *unidade da língua*. Assim, o discurso só existe de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso.

Rojo (2005) assinala que há gêneros que estabeleceram ou não, historicamente, relações de textualidade com certas modalidades de linguagem ou mídias (oral, escrita, não verbal, digital etc.). É nesse sentido que Bakhtin (1992) aproxima os *gêneros primários* da modalidade oral da linguagem e das esferas do cotidiano, enquanto relaciona os *gêneros secundários* do discurso às esferas dos

sistemas ideológicos constituídos, que surgem em situações sociais mais complexas e evoluídas, muitas vezes, relacionados complexamente à modalidade escrita da linguagem.

As dimensões do gênero, essenciais e indissociáveis, são, segundo Bakhtin (1992): a) os *temas* - conteúdos ideologicamente conformados - que se tornam comunicáveis (dizíveis) através do gênero. Nessa perspectiva teórica, somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema; b) a *forma composicional* - que diz respeito à estrutura e à organização do texto de um determinado gênero, resultante de fatores como as necessidades da situação de interação, e da tradição, pois os gêneros nos são dados pelas gerações anteriores, que deles se utilizaram; c) o *estilo* - as configurações específicas das unidades de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero (marcas lingüístico-enunciativas, ou *estilo*). Referem-se às escolhas do locutor em relação às formas da língua - o vocabulário, a variedade de uso, as formas gramaticais, a organização sintática dos enunciados - que darão 'acabamento' ao enunciado/gênero.

Essas três dimensões dos gêneros discursivos, para Bakhtin/Volochínov (1999), são determinadas pelos parâmetros da situação de produção dos enunciados, principalmente pela "apreciação valorativa" do locutor a respeito do(s) tema(s) e do(s) interlocutor(es) de seu discurso.

A análise do fenômeno interativo, na sua dimensão verbal, concebida como heterogênea e historicamente situada, tem sido um dos empreendimentos da Linguística. No Brasil, as influências do pensamento de Bakhtin (e do seu Círculo) têm orientado uma variedade de campos de estudos sobre a linguagem, e têm-se manifestado tanto em documentos oficiais, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC), em diretrizes curriculares estaduais e municipais, bem como em pesquisas acadêmicas, em eventos científicos, em numerosa publicação o que, de certa forma, evidencia a sua fertilidade.



### 3.3.1 A Linguística da Enunciação e o Ensino de Língua Materna

A concepção de linguagem que está presente na perspectiva dos estudos enunciativos, que acima denominamos genericamente de linguística da enunciação, é a da *interação*. E como lugar de interação, a linguagem é, pois, um lugar de produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.

Em relação ao ensino, temos percebido um grande esforço no sentido de implementar, em sala de aula, situações que partam dos usos reais da língua efetuados pelos falantes, em substituição às atividades de estudos da língua na perspectiva da prescrição e da descrição. Nessa perspectiva, o indivíduo deixa de ser concebido como mero emissor ou receptor, e passa a ser visto como interlocutor, ativo, aquele que, através da linguagem, atua sobre o outro, pratica ações, estabelece compromissos. O falante de uma língua é visto como um ser que tem história, que é social e que fala e ouve de acordo com a sua constituição de sujeito, instituída através da linguagem, em sua relação com o outro.

Assim, a proposta de ensino de língua muda seu caráter. Passa-se a priorizar a leitura, a compreensão e a produção de textos, em detrimento do ensino da gramática normativa e dos exercícios estruturais de "siga o modelo". Para Travaglia (1996), o tipo de ensino que essa concepção requer é o produtivo, por meio do qual se pretende ampliar a competência linguística do aluno, partindo do que o aluno já sabe, para ir adquirindo novos conceitos, novas habilidades. A variante linguística do aluno tem sido menos desvalorizada do que já o foi no passado.

No viés interacionista, para conseguir ler um texto, o leitor precisa perceber sua textura discursiva, e estabelecer um diálogo com ele. Nesse processo dialógico, entram em cena a subjetividade do leitor, seus desejos, seus acervos, suas memórias, sua história, as vozes que o compõem. A leitura é um processo que inclui a intertextualidade e a intersubjetividade.

Às categorias leitor, texto e autor atribuíram-se diversas definições, dependendo da teoria que as formulou. Nas teorias sobre leitura (LEFFA, 1996; MOITA LOPES, 1996), o leitor já ocupou um lugar passivo, já foi super valorizado (ao ponto de não ter limites) e hoje parece que está ganhando um certo equilíbrio.

Na perspectiva estruturalista, o texto era um repositório de sentidos ali armazenados pelo autor, cabendo ao leitor a tarefa de capturá-los. Desse modelo passou-se para uma teoria em que o leitor tinha autonomia absoluta para produzir sentidos, uma espécie de semiose sem limites. Entendendo-se que toda e qualquer leitura era válida, os sentidos não estariam no texto, e sim no próprio leitor. Atualmente que chegamos a um conceito mais equilibrado, segundo o qual existe uma relação dialógica entre texto e leitor. Tendo em vista que as três categorias acima mencionadas são constituídas sócio-historicamente, ler seria, então, um gesto plural de investimentos do autor, do leitor, e do próprio texto enquanto possibilidade de diálogo.

Destacamos, no entanto, que a corrente normativa de estudos da língua, bem como a descritiva, mesmo que vez por outra entrem em estado de apnéia, respiram ainda no interior das salas de aula, seja pela voz do professor, seja pela voz dos materiais didáticos, por exemplo, com menor intensidade do que há algumas décadas. O ensino de Língua Portuguesa tem vivido, nos últimos decênios, uma (entre muitas) pergunta fundamental: ensinar ou não ensinar gramática na escola?

Essa indagação evoca uma outra: quando se levanta tal questionamento, a que tipo de gramática se está fazendo menção? A respeito disso, discussões amplas e profícuas foram realizadas por Geraldini (1984, 1991a, 1991b), Gnerre (1994), Perini (1986), Murrie (1992), Britto (1991, 1997) Franchi (1991) Possenti (1996), Travaglia (1996) dentre outros. Não significa, no entanto, que o assunto seja dado como acabado. Neste estudo não temos nenhuma pretensão de responder a questão, mas apenas de recolocá-la, considerando-a no contexto da pesquisa (região Oeste do Paraná, de 1960 a 1980).

Nas páginas precedentes, à medida que fomos seguindo o percurso dos estudos linguísticos, pudemos perceber que as concepções que foram produzidas em termos de linguagem e de ensino não se deram desarticuladas da dimensão social e histórica mais ampla, tendo em vista fatores e interesses os mais diversos. Para se chegar a um conceito de gramática, entendemos ser necessário um exame cuidadoso de sua evolução através da história dos estudos da linguagem. Nesse sentido, apenas a título de rememoração, os hindus, por exemplo, desenvolveram uma teoria gramatical cujo centro de atenção era a materialidade

fônica da língua vinculada a sua significação. Esse interesse estava relacionado à necessidade de recitação dos textos sagrados.

Considerando não como produto de normas e de descrição, mas como produto das práticas de linguagem vivenciadas, Émile Genouvrier e Jean Peytard, em *Linguística e ensino do Português* (GENOUVRIER; PEYTARD, 1974), afirmam que a gramática de uma língua não é "boa" nem "má", nem "lógica" nem "ilógica". Ela simplesmente existe e se desenvolve na práxis por um processo de possibilidades e virtualidades de manifestação verbal, feitas ou aceitas pela comunidade linguística de que o falante é membro.

Nessa perspectiva, para Mattos e Silva (2002), as diferentes concepções não remetem a gramáticas distintas. Ao contrário, representam diferentes abordagens dos fenômenos da linguagem, tendo em vista que esse campo de estudos permite inúmeros recortes, que podem apontar tanto para perspectivas diversas quanto complementares.

A intensa produção de estudos e debates a esse respeito, nas últimas décadas, no Brasil, evidencia que houve um considerável esforço no sentido de definir conceitos de gramática e de discutir suas relações com o ensino de língua. Estudos como os de Perini (1986), Britto (1997), por exemplo, têm criticado a abordagem das gramáticas normativas na perspectiva da (in)consistência dos conceitos que veiculam, e da sua (in)coerência interna. Há também discussões como as de Possenti (1996); Perini (1986); Geraldi (1984, 1991a, 1991b, 1996); Britto (1991, 1997), Azeredo (2000), a respeito do ensino de Português e das concepções de língua e gramática nele veiculadas.

Embora reconheça controvérsias no estabelecimento da noção de gramática, resultando em posicionamentos bastante heterogêneos, Possenti (1996b, p.63) salienta que "se não para ensinar gramática, pelo menos para defender tal ensino, é preciso - ou parece decente que assim seja - saber o que é gramática".

Ribeiro (2001, p. 142) afirma:

Se se quer estabelecer um parâmetro para o ensino de gramática na escola, há que se deixar claro o próprio conceito de gramática que não está bem delimitado e considerar que disto decorrem várias consequências, tais como os rumos da própria aplicação deste ensino, ou ainda a sua validade diante dos objetivos propostos.

De conformidade com os vários estágios de desenvolvimento dos estudos da linguagem, a gramática recebeu classificações como: normativa, histórica, universal, comparada, descritiva, internalizada (ou implícita), explícita, reflexiva, contrastiva e geral. Tais denominações não são aleatórias, pois carregam sentidos implicados com os estudos que lhes deram origem.

Possenti (1996b, p.64) propõe que se aceite que a palavra gramática significa um "conjunto de regras", entendendo-se-as como: "1) conjunto de regras *que devem ser* seguidas; 2) conjunto de regras *que são* seguidas; 3) conjunto de regras *que o falante da língua domina*<sup>42</sup>". Tais definições são por ele associadas a concepções de gramáticas. Em razão de já ter sido contemplada parte dessa questão em seções anteriores, discutiremos apenas as concepções que foram associadas às definições desses três "conjuntos de regras".

A primeira se refere à gramática que é concebida como um manual com regras de bom uso da língua, estabelecidas por especialistas, para serem seguidas por aqueles que querem se expressar dentro desse padrão de adequação. Saber gramática significa conhecer e dominar as normas da variedade padrão escrita. O desprestígio com as outras variedades, talvez melhor dizendo, com os seus falantes, resulta em preconceito de várias espécies, conforme Bagno (1999).

Associada à noção de gramática como um "conjunto de regras *que são seguidas*", Possenti (1996b) aponta a gramática que tem sido denominada de descritiva. Nessa concepção situam-se os estudos linguísticos que tem se ocupado em fazer uma descrição da estrutura e do funcionamento da língua, de sua forma e função. Ser capaz de distinguir, nas expressões de um idioma, categorias, funções e relações que incidem em sua elaboração, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticidade, é saber gramática. Será gramatical tudo o que atender às regras de funcionamento da língua de acordo com determinada variedade linguística. Representam essa concepção as gramáticas estruturalistas, que enfatizam a descrição da língua oral, e as gramáticas como a gerativo-transformacional, cuja atenção volta-se para enunciados ideais.

Uma terceira concepção, relacionada ao "conjunto de regras que o falante da língua domina", e das quais se utiliza ao falar, considera a língua como um conjunto de variedades utilizadas por uma comunidade. Na perspectiva da

---

<sup>42</sup> Grifos do autor.

gramática internalizada, saber gramática depende da ativação e do aperfeiçoamento contínuo, na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras. Nessa concepção, não há o erro linguístico, mas a inadequação da variedade linguística utilizada em um determinado momento, tendo em vista os acordos tácitos estabelecidos socialmente para o seu uso.

Segundo Travaglia (1996, p.38), o ensino de uma língua estaria relacionado ao modo como se concebe a linguagem, a língua e a própria gramática, podendo ser: 1) *prescritivo*, o qual tem como objetivo: a) *levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão*; b) *ensinar a variedade escrita da língua*. 2) *descritivo*, através do qual se pretende *mostrar como a linguagem funciona e como determinada língua em particular funciona*. Os objetivos principais desse tipo de ensino são: a) levar ao conhecimento da instituição social que a língua representa em termos de estrutura, funcionamento, forma e função; b) ensinar o aluno a pensar, a raciocinar, a desenvolver o raciocínio científico, a análise sistemática dos fatos e fenômenos que encontra na natureza e na sociedade. 3) *Produtivo*, com o qual se pretende que o aluno adquira habilidades linguísticas várias. Com esse tipo de ensino, de acordo com o autor acima mencionado, pretende-se "desenvolver a competência comunicativa, já que tal desenvolvimento implica a aquisição de novas habilidades de uso da língua e o ensino produtivo visa especificamente o desenvolvimento de novas habilidades". Travaglia assegura que essas modalidades de ensino não excluem uma à outra, mas que se complementam. Ao professor de língua materna caberia fazer a opção de ensino adequada a cada objetivo pretendido.

No próximo capítulo, a partir de fontes secundárias como foi feito até aqui, revisitamos a história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, e a sua constituição como disciplina escolar.

## CAPÍTULO 4 – HISTORIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES: ELEMENTOS DA HISTORIA DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

O conceito de disciplina, assim como aqueles discutidos anteriormente, tem sido também interpretado de modos bastante diferentes. Para este estudo, contudo, tentaremos centrar nossa reflexão nas definições do termo relacionadas à cultura escolar/acadêmica.

A palavra disciplina, como se entende atualmente, é apontada como uma criação recente. Na França, por exemplo, só é registrada após a Primeira Guerra Mundial, mas guarda a idéia de sua origem: disciplinar, ordenar, controlar.

Para Chervel (1990), a importância do conceito de disciplina escolar é colocada pelas condições nas quais ela se impôs após a Primeira Guerra Mundial. Segundo o autor, no âmbito institucional do ensino secundário público francês desenvolveu-se, a partir da metade do século XIX, a contestação das humanidades clássicas<sup>43</sup>. E os termos disciplina e disciplina escolar, até o final do século XIX, designavam basicamente a vigilância dos estabelecimentos, bem como a repressão de condutas prejudiciais a sua boa ordem.

Referindo-se ao ensino secundário francês, Chervel esclarece que a razão do atraso do surgimento da palavra disciplina seria decorrente de que:

Até 1880, mesmo até 1902, para a Universidade não há senão um modo de formar os espíritos, não mais do que uma "disciplina", no sentido forte do termo: as humanidades clássicas. Uma educação que fosse fundamentalmente matemática ou científica não deveria ser antes do começo do século XX, plenamente reconhecida como uma verdadeira formação do espírito. É somente quando a evolução da sociedade e dos espíritos permite contrapor à disciplina literária uma disciplina científica que se faz sentir a necessidade de um termo genérico (CHERVEL, 1990, p.179-180).

Nos primeiros anos do séc. XX, o termo disciplina perdeu a força que o caracterizava até então, conforme observamos no excerto anterior, e o seu

---

<sup>43</sup> As humanidades definem-se por sua "finalidade própria: é uma educação *liberal, gratuita, desinteressada*, isto é, desprovida de todo objetivo imediatista", (CHERVEL; COMPÈRE, 1999, p.169). A formação recebida por crianças e jovens, nos estabelecimentos de ensino, pretende-se fundamentalmente "*gratuita*, no significado moral do termo, desinteressada, desprovida de qualquer preocupação imediatista. E *liberal* no sentido amplo do termo é, principalmente, preparação de homens *livres*, fazendo-os ascender ao nível mais alto da criação e do pensamento humanos" (CHERVEL; COMPÈRE, 1999, p. 152)

sentido foi deslocado do geral para o particular, passando a significar uma "matéria de ensino suscetível de servir de exercício intelectual" (CHERVEL, 1990, p.180). Nas palavras de Chervel, o termo é transformado em:

uma pura e simples rubrica que classifica as matérias de ensino, fora de qualquer referência às exigências da formação do espírito. [...] com ele, os conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer a sua própria história. Além do mais, não tendo sido rompido o contato com o verbo *disciplinar*, o valor do termo está sempre disponível. (CHERVEL, 1990, p. 180).

Para o autor, uma disciplina é, igualmente, em qualquer campo em que seja evocada, um modo de disciplinar o espírito, de lhe dispor os procedimentos (os métodos) e os princípios para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte.

Para Julia (1995), as disciplinas escolares são inseparáveis das finalidades educativas. Seu estudo evidencia que, mesmo diante das determinações que a sociedade atribui à escola, os professores dispõem de liberdade de manobra, podendo questionar a natureza do ensino que realizam. Conforme o autor, há a necessidade de se fazer um exame atento do processo evolutivo das disciplinas escolares, considerando-se múltiplos elementos que, em ordem de importância variada, compõem essa "estranha alquimia", como os conteúdos ensinados, os exercícios, as práticas de motivação e de estimulação dos alunos, as provas de natureza quantitativa, por exemplo.

As matérias, ou disciplinas escolares passam por uma sequência de estágios, partindo de um momento de marginalidade, em que apresentam um *status* inferior no currículo, seguem para um estágio utilitário e, finalmente, alcançam uma definição como disciplina, que se configuraria a partir de um conjunto exato e rigoroso de conhecimentos. O percurso mostra que as disciplinas escolares não se colocam no currículo escolar de maneira pacífica, conformes às orientações oficiais. Ao contrário, estabelecem-se relações conflituosas com as teorizações acadêmicas e com as recomendações oficiais, ora acatando-as, ora resistindo a elas, ora reformando-as ou deformando-as (GOODSON, 1995).

Na perspectiva de Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004, p.58), a disciplina escolar seria "resultado da passagem dos saberes da sociedade por um *filtro* específico, a tal ponto que, após algum tempo, ela pode não mais guardar relação com o saber de origem". As autoras assinalam:

à medida que a história de uma disciplina se desenrola, sofre transformações no seu interior, as quais dificultam a análise de sua relação com a sociedade, dando a impressão de que só os seus fatores internos, ou aqueles relacionados com a sua ciência de referência, foram responsáveis pela sua história. Encontrar os pontos principais desse processo, considerando as forças e os interesses sociais em jogo na história de determinadas disciplinas, pode lançar mais luz sobre seus conteúdos e suas práticas com o objetivo de, se necessário, modificá-los para atender a novas necessidades, em vez de reproduzi-los como se fossem neutros e independentes.

Disso podemos inferir que o estudo da história de uma disciplina escolar impõe que se considere o contexto sócio-histórico em que está inserida, questionando-se o que teria levado a sua introdução no currículo escolar (e ao seu posterior apagamento, quando for o caso), buscando compreender como determinados saberes se tornam saberes escolares.

Segundo Soares (2002, p.155), o surgimento da escola como instituição está inextricavelmente vinculado à instituição de saberes escolares, os quais são corporificados e formalizados em "currículos, disciplinas, programas, exigidos pela invenção, que a escola criou, de um *espaço* de ensino e de um *tempo* de aprendizagem". Tais saberes não podem ser considerados sem que levemos em conta que foram produzidos pelo homem, em suas relações sociais e históricas, para atenderem a suas expectativas ou a seus projetos.

O conhecimento, em suas categorias essenciais, "não deriva nem do sujeito nem do objeto tomados em si mesmos (categorias sem significação), mas de seu encontro, do qual resultam precisamente a consciência e a abstração reflexionante ao término de um desenvolvimento inacabado" (PETITAT, 1992, p.138). Assim, o conhecimento, os saberes escolares, são sempre relativos a um processo de produção sócio-histórico dialético, pois partimos do pressuposto de que são os homens que produzem a realidade, ao se produzirem, fazendo história.

O estudo realizado por Petitat (1992, p.144), referindo-se, sobretudo, ao século XVI, permite compreender de que modo as categorias de tempo e de



espaço foram produzidas. Historicamente, diz o autor, "a revolução representada pelos colégios é primeiramente uma revolução do espaço do ensino, pela substituição dos locais dispersos mantidos por professores "independentes", por um prédio único abrigando várias salas de aula<sup>44</sup>". A mudança do espaço individual para o espaço coletivo está relacionada, parece-nos, às transformações dos modelos de produção, quando passaram da manufatura individual para a manufatura coletiva.

A organização dos espaços coletivos resultou num controle dos estudos, na vigilância dos estudantes, nas hierarquias burocráticas, e dentre outras transformações, no gerenciamento do tempo:

uma vez os alunos encerrados num grande espaço, a idéia de sistematizar a utilização de seu *tempo* iria se desenvolver, sustentada por uma transformação favorável das mentalidades. Esta organização [...] se estende ao conjunto dos estudos, resultando numa gradação sistemática e numa divisão correspondente das matérias. Esta racionalização supõe e reforça uma certa idéia do trabalho, do trabalho obrigado, de uma relação institucionalmente fixada entre a matéria e o tempo de aprendizagem, entre o ato de ensino e a verificação da aprendizagem. Toda uma pedagogia do exame, da avaliação, da definição do aluno inteligente, vadio ou preguiçoso, está aqui em gestação (PETITAT, 1992, p. 144).

A noção de organização do tempo, do espaço, das idades, dos espíritos, foi materializada na organização e no planejamento das atividades, e foi estendida aos próprios saberes escolarizados que deviam ser ensinados e aprendidos. Disso resultará, por exemplo, a divisão das matérias, a instituição de graus escolares, de seriação, de currículos, de programas, de matérias e disciplinas, categorias essas que estão presentes na escola até hoje, embora, possivelmente, adaptadas aos contextos em que tal instituição se situa.

Produziu-se uma nova estrutura escolar, em que os alunos passam a serem organizados em categorias como idade, grau, seção, tipo de problema etc., as quais determinam um tratamento escolar específico, quanto a horários, gênero e quantidade de trabalho, saberes a aprender, competências a adquirir, métodos de enquadramento, processos de avaliação e de seleção. A essa estrutura, organizada em hierarquias burocráticas, somou-se a burocratização do conhecimento. Ocorreu a substituição às estruturas corporativas tradicionais (PETITAT, 1992, p.144). A burocratização do conhecimento assumiu a configuração de currículo, considerando-

---

<sup>44</sup> Grifos do autor.

se as escolhas de áreas do conhecimento que atenderiam às expectativas de formação e de educação da sociedade da época, e no interior dessas áreas, pela seleção e ordenação de conteúdos a serem ensinados e aprendidos, instituindo-se as disciplinas, cujo conjunto conforma os saberes escolares.

Segundo Petitat (1992), nos séc. XV e XVI, ocorreram profundas mudanças na noção de espaço, ocasionadas pelas grandes navegações oceânicas, motivadas pela expansão do comércio e pelo desejo de conquistas territoriais e de poder. As transformações na noção de espaço vêm acompanhadas pelo novo modo de compreender o tempo. É nesse período que "O tempo emancipa-se da igreja e do céu" (PETITAT, 1992, p.145), influenciado pelas atividades desenvolvidas pelos mercadores. A vida, aos poucos, vai sendo submetida ao ritmo do relógio, que passa a simbolizar o controle do tempo, "tanto para o *honnête-homme*, que planeja seu tempo, quanto para o empresário, que planeja o dos outros" (PETITAT, 1992, p.146). Parece claro haver uma correspondência entre a organização do tempo do empresário moderno, e a sua racionalização (do tempo) nos colégios.

Embora não tenham sido os colégios<sup>45</sup> que teriam inventado a escrita, a pedagogia escolar recorrerá sistematicamente a ela, contribuindo para a definição cultural de uma classe social: "o burguês letrado não está de modo algum imerso na sua cultura erudita do mesmo modo que um simples mercador" (PETITAT, 1992, p.146). Na perspectiva do autor, a escrita e o colégio são meios de distanciamento da vida, estabelecendo uma dissociação entre cultura e vida cotidiana.

Em estudo realizado sobre as noções de tempos e de espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil, Faria Filho e Vidal (2000, p. 20) assinalam que, por serem categorias históricas, os sentidos de tempo e de espaço:

foram sendo produzidos diferenciadamente ao longo da nossa história da educação e se constituíram em dois grandes desafios enfrentados para se criar, no Brasil, um sistema de ensino primário ou elementar que viesse atender, minimamente que fosse, às necessidades impostas pelo desenvolvimento social e/ou às reivindicações da população.

---

<sup>45</sup> Petitat (1992) afirma que a classe burguesa seria impensável sem os colégios, vistos por ele como instância de homogeneização. A homogeneização cultural seria, para ele, uma condição fundante para a formação de um grupo ou de uma classe social.

Sobre a questão do espaço, os autores, referindo-se ao contexto histórico brasileiro, dividem-no em: escolas de improviso, escolas-monumentos e escolas funcionais, definindo-as não só na perspectiva do lugar físico-arquitetônico ocupado pela escola, mas também no que diz respeito às diferentes noções de tempo por ela experimentadas.

Por volta da metade do século XVIII, conforme os autores, mantidas pelo Estado, as escolas funcionavam em espaços improvisados, como igrejas, sacristias, prédios públicos como Câmaras Municipais, prédios comerciais, ou na própria residência dos mestres. Já no século XIX, por iniciativa dos pais, fundaram-se escolas sustentadas pelas famílias, que também, por vezes, cediam o espaço em que as aulas aconteceriam. Certamente quem podia pagar os professores e ainda oferecer-lhe o espaço para lecionar eram famílias abastadas, que o faziam para garantir a escolarização de seus filhos. Outros modelos, como o dos colégios masculinos e femininos e o do ensino realizado por preceptores, em espaços privados, também configuraram a escola do século XIX. Não havia rigor quanto ao calendário que as escolas deveriam considerar. Em geral, "o período escolar de 4 horas era dividido em duas sessões: uma das 10 às 12 horas e outra das 14 às 16 horas" (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 21).

Em relação ao espaço para a escola pública primária, Faria Filho e Vidal (2000) informam que tal questão entrou em discussão somente no início do século XIX, quando estava em franca divulgação no Brasil a pedagogia do método mútuo<sup>46</sup> que, por meio da instrução generalizada a um grande número de alunos, tornaria a escola mais econômica e eficiente. Em decorrência disso, em 1827, D. Pedro I, Imperador do Brasil, determinou a todas as escolas públicas de primeiras letras do Império a adoção desse método de ensino. Entretanto, os autores explicam que a manutenção do método mútuo era muito onerosa ao Império, podendo ter sido este um dos motivos de seu declínio, no final da primeira metade do século XIX.

No final do século XIX, adquiriu força a idéia de edificação de prédios específicos para a escola, porque se entendia que ela precisava dispor de um espaço que tornasse o ensino mais eficaz, que abrigasse os novos materiais

---

<sup>46</sup> O método mútuo, utilizado largamente na Europa, previa que um só professor desse aula para até 1.000 alunos. Para isso, era preciso espaço e materiais adequados, e a ajuda de alunos-monitores. Discutindo sobre o método Lancaster (ou mútuo) como proposta pedagógica para Portugal e Brasil, no séc. XIX, Lins (BASTOS; FARIA FILHO, 1999) situa historicamente a entrada do método no Brasil, e assinala que o mesmo possibilitou que se colocassem em prática as idéias de Adam Smith, formuladas em *A riqueza das nações*".

didáticos<sup>47</sup> e que, na perspectiva de garantir algumas condições de higiene, passasse a ter instalações próprias, abandonando-se as instalações improvisadas, muito comuns até então.

A idéia foi colocada em prática em São Paulo, por volta de 1895, estendendo-se mais tarde a outros Estados da Federação, na forma dos grupos escolares. Somando-se ao que foi colocado no primeiro capítulo, em que fizemos alguns apontamentos sobre a história da educação brasileira, assinalamos:

Os grupos escolares, concebidos e construídos como verdadeiros *templos do saber* (SOUZA, 1998) encarnavam, simultaneamente, todo um conjunto de saberes, de projetos político-educativos, e punham em circulação o modelo definitivo da educação do século XIX: o das escolas seriadas. [...] Monumentais, os grupos escolares, na sua maioria, eram construídos a partir de plantas-tipo em função do número de alunos, em geral 4, 8 ou 10 classes, em um ou dois pavimentos, com nichos previstos para biblioteca escolar, museu escolar, sala de professores e administração [...]. Normalmente, os banheiros não faziam parte do corpo do prédio, mas eram a ele ligados por corredores cobertos (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 25).

O estabelecimento de novos espaços escolares implicou a construção e a legitimação de novos tempos escolares. Com a obrigatoriedade da adoção do ensino simultâneo, que previa que os alunos, todos, realizassem a mesma atividade simultaneamente, as aproximadamente 4 horas de ensino, (das 10 às 14 horas no inverno, e das 9 às 14 horas no verão), eram divididas em aulas de 10 a 25 minutos, correspondentes ao tempo de realização de um exercício.

Diferentemente de hoje, em que os alunos vão para o intervalo (recreio) para lancharem, ou para atividades de recreação, por exemplo, os autores salientam que à época, a cada três aulas, mais ou menos, fazia-se uma pausa de 10 minutos, durante a qual os alunos marchavam e cantavam no interior da própria sala de aula.

Na tentativa de garantir a eficácia no controle do tempo, "instrumentos como os relógios, as campainhas, as sinetas passaram a fazer parte do material básico dos grupos escolares e, muitas vezes, das escolas isoladas" (FARIA FILHO; VIDAL, 2000p. 26). Entretanto, esse aparato todo não assegurava a pontualidade e a assiduidade dos alunos à escola, como mostra o estudo realizado

---

<sup>47</sup> Os autores informam que no final do séc. XIX, a escola foi invadida por um arsenal inovador de materiais didático-pedagógicos tais como globos, cartazes, coleções, carteiras, cadernos, livros etc.

pelos autores, segundo o qual, em dezembro, por exemplo, mês de festas, a frequência dos alunos era mais fantasiosa do que nos meses restantes. Em consequência, a escola foi deixando de funcionar nesse mês.

No período inicial da Escola Nova, no Brasil, o ambiente escolar, além de ser "alegre, aprazível, pitoresco e com paisagem envolvente", deveria também conter "gabinetes dentários e médicos e laboratórios [...] entrada única para alunos e alunas, bibliotecas e museus [...] cadeiras e mesas" (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p.28-29). As medidas apontariam para a redistribuição dos espaços da escola como um todo, e da sala de aula, em particular, na qual, o uso de mobiliário móvel em substituição ao mobiliário fixo, permitiria o estabelecimento de uma nova geografia, com outros modos de ocupação sócio-espacial.

Na segunda metade do século XX, os conceitos de tempo, de espaço e de escola assumem outras nuances, materializadas em outras práticas:

Em lugar da suntuosidade exibida no início da República, a luta pela democratização da escola fazia-se sentir em prédios funcionalistas, tecnicamente projetados para uma educação rápida e eficiente, com lugares específicos para acolher maquinário, como mimeógrafo, e propiciar um controle do corpo docente através de mecanismos administrativos cada vez mais capilares, e nas soluções mais rústicas, que associavam ensino formal à casa do professor, nas zonas rurais [...] Os tempos escolares também progressivamente se dilatavam, seja verticalmente (duração do curso), seja horizontalmente (na grade de horário e na permanência do aluno (a) na escola) (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 31-32).

É preciso lembrar que até antes da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases nº5.692/1971, que estabeleceu o ensino fundamental de 8 anos (1ª a 8ª série), e que extinguiu os grupos escolares, entre outras providências, o ensino básico era dividido em 5 séries para o primário, e 4 séries para o ginásio. Nesse modelo de 5 e 4, os alunos permaneciam na escola por aproximadamente 5 horas diárias.

Previsto na LDB nº9.394/96, atualmente determinado pela Lei nº11.274, de 06/02/2006-MEC, o ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, inicia-se aos seis anos de idade. Quando discutimos a história da educação e a história de uma disciplina escolar, precisamos tomar o cuidado para nos mantermos centrados no objeto da pesquisa que está sendo empreendida. Por isso, embora se reconheça a necessidade, não

adentraremos na discussão das configurações a que essa modalidade de ensino pode remeter.

A História das Disciplinas Escolares (HDE) é um campo de pesquisa em emergência e consolidação no Brasil. Vários estudos, dentre eles os desenvolvidos por Petitat (1992, 1994), Chervel (1990, 1999), Forquin (1993), Goodson (1995, 1997), Julia (1995, 2002), Santos (1990), Faria Filho e Vidal (2000), Razzini (2000), Bittencourt (1993), Souza Júnior e Galvão (2005), Fernandes (2001, 2006), configuram a área do conhecimento recentemente inaugurada no contexto da história da educação. Os trabalhos desses pesquisadores mostram que tal campo se originou em finais da década de sessenta, em meio às discussões sobre a Nova Sociologia da Educação.

Quase à mesma época e em diferentes países, basicamente, a partir do mesmo objeto de estudos - o surgimento de uma disciplina escolar e suas transformações ao longo do tempo, iniciam-se as pesquisas em HDE. Assim como ocorre em outros campos de pesquisa, em HDE também não podemos falar em homogeneidade, tendo em vista que ela congrega investigações com algumas diferenças em termos teóricos. Na literatura consultada, pudemos perceber que na França, a HDE é fortemente situada na perspectiva da história da educação e da cultura escolar. Na Inglaterra (e em outros países de língua inglesa), os estudos têm sido realizados a partir da teoria sociológica do currículo.

No Brasil, tanto há pesquisas influenciadas pelos estudos de Ivor Goodson, na perspectiva da sociologia do currículo, quanto há também as influenciadas pelos trabalhos de Andre Chervel, voltados para a história da educação e da cultura escolar.

Goodson interessou-se em entender como "o estatuto, os recursos e a estruturação das disciplinas escolares empurram o conhecimento da disciplina em direções específicas" (GOODSON, 1997, p.24). Inclinou-se ao estudo das tradições disciplinares, que consiste na observação de intenções e de forças que estão subjacentes à evolução das disciplinas escolares. Para ele, o professor é um dos elementos de maior influência na construção de uma disciplina.

Na perspectiva da história da educação, nos estudos de Chervel, cujo pressuposto é que as disciplinas escolares não são meras vulgarizações das ciências de referência, o objeto do campo de HDE é refletir, basicamente, acerca da gênese das disciplinas escolares, suas finalidades, e os resultados do ensino da

disciplina escolar em questão. Ao justificar a necessidade de respostas a essas questões, Chervel argumenta que "a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação, mas na história cultural" (CHERVEL, 1990, p.184), e acrescenta ainda que a História das Disciplinas Escolares:

leva a pôr em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar, e portanto a classificar no estatuto dos acessórios a imagem de uma escola encerrada na passividade, de uma escola receptáculo dos sub-produtos culturais da sociedade [...] e porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel [...] ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global"

Das palavras do autor podemos depreender que a História das disciplinas Escolares, ao localizar na própria escola o princípio de suas investigações, desenvolvendo descrição e análise histórica específicas, possibilita evidenciar as "insignificâncias" que ela compreende.

Todavia, nem tudo são diferenças nas perspectivas de Chervel e de Goodson. Um ponto comum é que ambas entendem as disciplinas escolares enquanto construtos sociais, constituídos por elementos (política educacional, as legislações e programas oficiais, os livros didáticos, os professores) que afetam o processo de emergência e de transformação de uma disciplina escolar.

Para Santos (1990, p.21-22), uma das pioneiras a discutir HDE, no Brasil, os estudos sobre História das Disciplinas Escolares, no campo da sociologia do currículo, têm como objetivo "explicar a emergência e a evolução das diferentes disciplinas escolares [...] predominância de certas tendências durante um determinado período, bem como mudanças na organização e estruturação do conteúdo e nos métodos de ensino".

Segundo Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004, p.9), a HDE deve estar atrelada ao "estudo da cultura escolar que lhes deu significado". Bittencourt (1993) compartilha desse ponto de vista, afirmando que esse tipo de orientação para os estudos em HDE permite capturar aspectos que não têm sido contemplados por uma perspectiva de pesquisa que atua em uma dimensão macro.

Refletir acerca do processo de escolarização de um conhecimento é fundamental, na perspectiva de perceber os movimentos que o engendraram, bem como os contornos que foi adquirindo, tendo em vista a relação de implicação entre escola e saberes escolarizados.

O processo de escolarização de saberes sobre a língua portuguesa está vinculado à história da escola. Conhecê-lo supõe uma incursão pela história da educação brasileira. Como a instituição de um saber a ser ensinado na escola é oriunda de uma tomada de posição, exercida por alguém, entendemos que a escolarização do ensino de Língua Portuguesa pode ter sofrido influências de fatores de ordem política, social, econômica e científica.

A escolarização de saberes não ocorre de maneira desinteressada, pois se constrói por meio da legislação vigente, como observamos no capítulo 1, consistindo em um tipo de influência imposta. E constrói-se também em decorrência de outros fatores, como por exemplo, a prática pedagógica, intervenção que envolve a formação de professores e a prática cotidiana. Salientamos que as concepções de linguagem influenciam a concepção de ensino de língua materna, embora se entenda que esse fator não é o que predomina.

Nesta seção vamos nos ater à história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, como componente curricular, atentando para o fato de que por ser da ordem da história, é também da ordem do ideológico. A ideologia que permeia a política legislativa oficial influi incisivamente no processo de constituição da disciplina Língua Portuguesa. As transformações pedagógicas podem assumir, portanto, posição secundária.

Consoante o contido no capítulo 1, no Brasil-colônia, o sistema jesuítico de ensino privilegiava a Gramática Latina, objeto de estudo daqueles que desejassem prosseguir sua vida acadêmica na Europa. Conforme Carvalho (1996, apud SOARES, 2002), por volta de meados do século XVII, o aprendizado do português ficou circunscrito à escola. O modelo jesuítico de ensino, implantado no Brasil-colônia, estabeleceu como um de seus objetivos o ensino da língua portuguesa. Paralelamente, houve a aceitação do uso dos idiomas nativos:



Não somente nos colégios, como também nas aldeias, organizaram escolas em que à catequese religiosa se associava a transmissão do idioma e dos costumes de Portugal. Para tanto, não hesitaram em abdicar temporariamente o grego, que formava com o latim a base de seu plano pedagógico, e atribuir maior importância ao português. Como veículo mais eficaz de comunicação com os nativos, adotaram a própria língua tupi (CHAGAS, 1980, p. 2-3).

Inicialmente a língua portuguesa estava ausente do currículo, pois, de acordo com a observação de Carvalho, achava-se pouco presente no uso social:

Três línguas conviviam no Brasil Colonial, e a língua portuguesa não era a prevalente: ao lado do *português* trazido pelo colonizador, codificou-se uma *língua geral*, que recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro (estas, embora várias, provinham, em sua maioria, de um mesmo tronco, o tupi, o que possibilitou que se condensassem numa língua comum; o *latim* era a terceira língua, pois nele se fundava todo o ensino secundário e superior dos jesuítas. [...] No convívio social cotidiano, entre portugueses e indígenas e dos indígenas entre si, e para a evangelização, prevalecia a língua geral sistematizada pelos jesuítas (particularmente por José de Anchieta, em sua *Arte da gramática da língua mais usada na costa do Brasil*) (SOARES, 2002, p.157-158).

Mesmo não sendo prevalente, a língua portuguesa era o passaporte para a cultura européia. Nesse caso, o aprendizado da língua portuguesa servia como meio para adquirir conhecimentos, como meio de comunicação, e como mecanismo de ascensão social e de obtenção de prestígio junto à metrópole.

A autoridade do colonizador impunha-se não só pela força e pela matança de povos indígenas, mas também por meio da implantação do seu idioma às populações "conquistadas". A perspectiva de impor aos índios o uso da língua portuguesa tinha um objetivo bem claro neste período: sua transformação em vassalos iguais aos demais colonos. Segundo Garcia (2007), isso se fazia necessário num momento no qual foram intensificados os conflitos territoriais entre Portugal e Espanha, acarretando a necessidade de o Rei de Portugal possuir um contingente populacional suficiente para habitar as suas fronteiras, garantindo assim a permanência dos seus domínios. O uso da língua portuguesa seria empregado como um critério nas disputas de fronteira entre Portugal e Espanha.

Com a instauração de uma política agressiva sobre os povos indígenas e suas línguas, a língua portuguesa foi projetada com tanto vigor, que

resultou no quase total apagamento daquelas, que ficaram restritas ao domínio do léxico.

Na época, embora o ensino do português fosse uma meta, não se constituía como disciplina escolar, mas servia para que os educandos aprendessem a ler e a escrever, isto é, tratava-se de um recurso para a alfabetização. Podemos afirmar que a Língua Portuguesa fazia parte do currículo, mesmo não estando elencada como disciplina do *Ratio Studiorum*.

Andrade (1978) assinala que, em relação ao ensino elementar no Brasil, as escolas de primeiras letras tinham o papel de difusoras da Língua Portuguesa. Para cumprir com essa finalidade, utilizavam-se de manuais didáticos específicos, produzidos por autoridades governamentais portuguesas. Tais manuais traziam não só questões sobre a língua, como também ensinavam princípios religiosos, adicionados de formação política, apoiada na obediência cívica e nos valores morais vigentes<sup>48</sup>.

No início da segunda metade do século XVIII<sup>49</sup>, conforme Soares (2002, p.161), "as medidas impostas pelo Marquês de Pombal contribuíram significativamente para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e para a sua inclusão e valorização na escola<sup>50</sup>". Paralelamente ao aprendizado da leitura e da escrita, introduziu-se o estudo da gramática portuguesa, que passou a ser "componente curricular", assegura a autora. Conteúdos de língua portuguesa passam a fazer parte dos conteúdos curriculares<sup>51</sup>, seguindo, no entanto, os padrões do ensino de Latim.

---

<sup>48</sup> Em Andrade (1978), apontam-se exemplos que demonstram, através de explicações sobre questões da língua, mensagens subliminares incitando a uma postura de obediência e de passividade ante o poder português.

<sup>49</sup> O Marquês de Pombal teria implantado reformas no ensino de Portugal e das colônias pertencentes ao seu domínio, nas quais se determinava a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa no Brasil, proibindo-se o uso de quaisquer outras línguas.

<sup>50</sup> O ensino da disciplina de Língua Portuguesa foi dividido basicamente em Gramática e Retórica. A especificidade do estudo da gramática consistia em instrumentalizar os educandos, fornecendo-lhes alguns conhecimentos sobre a língua portuguesa, a fim prepará-los para os estudos da Gramática Latina. Observemos, portanto, que a introdução da gramática da língua portuguesa não desterritorializou os estudos do conteúdo curricular da Gramática Latina. Mesmo se tendo introduzido aquela disciplina, seu estatuto era de acessório a esta. Na referida Reforma, a imposição da adoção da Língua Portuguesa como idioma-base para o ensino foi uma entre as outras medidas que objetivavam à modernização do sistema educacional que, durante mais de dois séculos, estivera a cargo dos padres da Companhia de Jesus. Como assinalado no capítulo 1, tal reforma era reflexo do Iluminismo, movimento que propunha a reorganização da sociedade por meio de princípios racionais decorrentes da lógica cartesiana e empirista do século XVII.

<sup>51</sup> Segundo Chagas (1980, p.7), os planos de Pombal para destituir os jesuítas do lugar que ocupavam na educação escolar no Brasil, não teriam atingido pleno êxito, pois o ensino brasileiro

Como consequência do declínio do regime absolutista, ocorreu a ascensão da burguesia a qual, entretanto, teria pouco alterado a estrutura do ensino da língua, porque lhe convinha manter a concepção naturalista. Nessa concepção, a relação linguagem/realidade era entendida como um fenômeno natural. A concepção de linguagem como um sistema de signos e como um conjunto de regras a serem seguidas pela comunidade lingüística fortaleceu-se. O ensino tornou-se proeminentemente gramatical.

De acordo com Fávero (1996), a inovação no ensino estaria por conta da valorização que se atribuiu à língua usada. A língua valorizada na escola era a praticada pela elite burguesa da época, que passou a ser considerada como legítima, e foi-lhe atribuído o status de norma culta. Num contexto em que a população que freqüentava a escola era pertencente a essa classe social, portanto, eram usuários rotineiros dessa variedade lingüística, entendia-se que era pouco necessário o ensino de língua portuguesa como componente curricular. Em vista disso, a carga horária que lhe foi destinada era mínima, não excedendo a sua oferta em no máximo duas séries do currículo, ao contrário do ensino do Latim e do Grego, para os quais se reservava um tempo substancialmente maior. Soares (2002, p.162) observa:

À medida que o latim foi perdendo seu uso e valor social (perda que só se concretizou no início do século XX), a gramática do português foi-se libertando de sua ancilagem em relação à gramática latina e ganhando autonomia. Contribuíram [...] para isso as numerosas gramáticas brasileiras que surgem a partir do século XIX, como consequência não só da instalação, em 1808, da Imprensa Régia no Rio de Janeiro, o que cria condições para a edição de obras de autores brasileiros, e logo surgiram várias gramáticas (sempre escritas por professores e dirigidas a professores e alunos, o que atesta a importância dos estudos de gramática na escola), mas também da progressiva constituição desse objeto - a língua como sistema - como uma área de conhecimento. [...] foi o ensino da gramática de uma única modalidade da língua portuguesa.

Até meados do século XIX, tinham-se as disciplinas de Retórica e de Poética. A variedade da linguagem falada pela burguesia era estudada numa disciplina que recebia a denominação de Gramática Nacional:

Quando [...] foi criado no Rio de Janeiro o Colégio Pedro II, que se tornou, durante quatro décadas, o modelo e padrão para o ensino secundário no Brasil, o estudo da língua portuguesa foi incluído no currículo sob a forma das disciplinas retórica e poética. [...] somente em 1838, o regulamento do Colégio passa a mencionar a gramática nacional como objeto de estudo (SOARES, 2002, p.163).

Só então Retórica, poética e gramática teriam sido fundidas numa única disciplina, que passou a se denominar Português. A autora acrescenta que a denominação "Português" ou "Língua Portuguesa" teria surgido somente ao final do século XIX. Em 1871, por decreto imperial, foi criado, no país, o cargo de "professor de português". Para alguns estudiosos, esse decreto teria marcado o início do ensino oficial do português, afirma Soares (2002, p.164).

A respeito do referido Colégio Pedro II, o estudo realizado por Razzini (2000)<sup>52</sup> aponta que, até 1869, o ensino de Português era insignificante no currículo da escola secundária e que, a partir da inclusão do exame de português para a entrada na universidade (Decreto 4.430, de 30 de outubro de 1869), essa disciplina foi reconhecida como um componente curricular necessário. A autora destaca que:

o resultado do levantamento da carga horária semanal do Colégio Pedro II e do curso secundário, aponta que, até o final da década de 1860, o latim era a disciplina com a maior carga horária do secundário. A partir de 1870, por causa da inclusão do exame de português entre os exames preparatórios, a carga horária de português aumentou no Colégio Pedro II, ascensão que, provavelmente, determinou a diminuição da carga horária de latim neste mesmo currículo, marcando o início da decadência desta disciplina. No final do século XIX (1899), a carga horária de latim tinha sido reduzida a um quinto da carga horária do primeiro Regulamento do Colégio Pedro II, de 1838. Entretanto, o latim sobreviveria como disciplina obrigatória até 1960. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, transformou-o em disciplina complementar, acantonando-o no currículo "clássico". Finalmente, na década de 1970, o latim desapareceu de forma irreversível dos currículos da escola secundária (Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971) (RAZZINI, 2000, p. 33).

---

<sup>52</sup> "O destaque do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, foi um caso isolado. Sob os cuidados do já então Imperador Pedro II, e depois, sob os auspícios da República, o Colégio Pedro II (ou Ginásio Nacional, como quiseram os republicanos da primeira hora) tornou-se a escola média mais importante do Brasil, servindo de modelo para as outras instituições públicas e privadas até meados do século XX. Seu curso completo conferia o grau de *Bacharel em Letras*, o qual permitia a matrícula em qualquer curso superior. O Colégio congregou em seu corpo docente homens de letras e ciências nacionais e preparou durante décadas a elite brasileira, destacando-se políticos e escritores", conforme Razzini (2000).

Observamos que a ascensão do português como componente curricular esteve associada ao declínio do latim. Conforme Soares (2002), fora bastante tardia a inclusão da disciplina de língua portuguesa, no currículo escolar brasileiro: ela só teria ocorrido nas últimas décadas do século XIX, já no fim do Império.

A inserção do "exame de Português" nos "Exames Preparatórios"<sup>53</sup>, para ingresso nas faculdades, teria assinalado a inclusão, com um significativo aumento de carga horária, da disciplina no currículo do Colégio Pedro II e das demais instituições de ensino, uma vez que tal instituição de ensino era considerada uma referência nacional. Possivelmente como consequência da introdução de Português nos exames preparatórios, foi criado, em 1871, por decreto imperial, o "cargo de professor de português" (PFROM NETO et al., 1974, apud SOARES, 2002, p. 164).

De acordo com Clare (2002), no início do século XX, o ensino de Língua Portuguesa se conservava voltado à tradição gramatical, num esforço de tornar homogênea a variedade padrão. As demais variedades eram desconsideradas. Entretanto, as novas teorias lingüísticas apontavam outra direção para o ensino, conforme observamos no capítulo 4. Isso evidencia que a escola não incorpora tão rapidamente a produção de novas perspectivas nos estudos da linguagem.

A gramática histórica, nesse período, prossegue a autora, já adquirira nova dimensão, decorrente da instalação do ensino universitário de língua materna, que se iniciara em 1939. Esse campo de estudos da linguagem "tinha como digno representante o filólogo Ismael de Lima Coutinho, que, desde sua obra mais relevante - *Gramática histórica* (1938) - praticava com rigor o método histórico-comparativo" (CLARE, 2002).

Até meados do século XX, o ensino escolarizado era destinado a uma elite que valorizava a gramática normativa orientada para a norma padrão. Devido à escassez na oferta de vagas, as camadas populares não tinham acesso à escola. Os alunos de classe socioeconomicamente privilegiada, já chegavam à escola com um domínio razoável do dialeto de prestígio, a norma padrão culta. Além

---

<sup>53</sup> Razzini (2000) assinala que, até o início da década de 1930, a conclusão do curso secundário não era obrigatória para entrar nos cursos superiores, cuja seleção era feita pelos "Exames Preparatórios". Esse fator teria contribuído para tornar o currículo do curso secundário dependente de tais exames.

disso, os professores eram teórica e didaticamente preparados com excelência, afirma Clare (2002). Para aprofundar os conhecimentos sobre a língua, a escola recorria ao ensino da gramática normativa. Para o trabalho com a leitura e a escrita, os professores recorriam às antologias, que eram compostas por textos da esfera literária.

A disciplina Português mantivera-se, de certa forma, até os anos 40 do século XX, voltada para a tradição da gramática, da retórica e da poética. E manteve essa tradição porque continuaram a ser os mesmos aqueles a quem a escola servia: os "filhos-família". Soares (2002, p. 165) assinala que, nesse período:

continuou-se a estudar a gramática da língua portuguesa, e continuou-se a analisar textos de autores consagrados, ou seja, persistiu, na verdade, a disciplina gramática, para a aprendizagem sobre o *sistema* da língua, e persistiram a retórica e a poética [...] assumindo o caráter de estudos estilísticos [...] embora a disciplina curricular se denominasse português.

Em razão desse perfil da disciplina, nas cinco primeiras décadas do século XX, coexistiam na escola as gramáticas e as coletâneas de textos, sem comentários, explicações, exercícios ou questionários. Isso seria um testemunho da constância da gramática como conteúdo autônomo no ensino da disciplina português, até a metade desse século, que se confirma pelas abundantes e bem sucedidas gramáticas escolares publicadas nos anos 40, tais como a de Antenor Nascentes, Francisco da Silveira Bueno, José Marques da Cruz e de Napoleão Mendes de Almeida (SOARES, 2002, p. 165).

A concepção de professor da disciplina de português que se tinha à época, evidenciada pelo modo como se apresentavam as coletâneas de textos, caracterizava-o como aquele a quem bastaria que o manual didático fornecesse o texto, cabendo a ele, e a ele só, comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo, e propor questões e exercícios aos alunos. Observamos que àquela época ainda não existiam as instâncias de formação do professor. O professor de português era, em geral, um estudioso da língua e de sua literatura, que se dedicava também ao ensino.

Um valor básico da sociedade da época, o personalismo levou ao fortalecimento das nações, simultânea e proporcionalmente deu vigor à ampliação dos meios de produção, e acentuou a inconstância política e social. Experimentado semelhantemente em países europeus e americanos, num momento de instauração

de uma nova ordem mundial, o sentimento nacionalista dissimulava convulsões profundas provocadas por uma estrutura social bifacetada que apresentava a seguinte configuração: na Europa, a dicotomia burguesia/proletariado; nas Américas, a dicotomia aristocracia/escravidão.

Um dos aspectos constitutivos da nova ordem mundial era a crescente preocupação com o desenvolvimento industrial. A perspectiva utilitarista, que começou a se esboçar em direção ao ensino, resultou em profundas alterações na sua organização. Nesse contexto de reconfiguração social e econômica, a possibilidade de acesso à escola trouxe alterações em relação ao público que a freqüentava. De instituição das elites, passou a instituição popular. O atendimento às novas demandas requisiu uma reformulação da instituição escolar.

Para atender a esse tipo de necessidade, a composição curricular do ensino secundário foi alterada, em 1942, pela Lei Orgânica do Ensino Secundário - um dos pontos centrais da Reforma Capanema (cf. capítulo 1): dividido em dois ciclos, no primeiro com quatro anos de duração, denominado ginásial, agrupou-se uma maior carga horária de Matemática; e um segundo ciclo de três anos, com duas opções: o curso clássico e o científico. Visando-se a formação profissional, as Humanidades foram perdendo seu lugar de área prioritária. Nesse nível de ensino - o secundário, a Arte Poética passou a ser vista como pouco útil, em oposição ao caráter utilitarista das artes mecânicas, conforme Chagas (1980).

Segundo Razzini (2000), Retórica e Poética deram lugar à disciplina História da Literatura Nacional, que foi eliminada do currículo do curso secundário em 1911. Os conteúdos que eram contemplados nessa disciplina teriam sido incorporados ao programa de ensino de português.

A democratização do acesso à escola, e o conseqüente aumento do número de alunos, trouxe alterações para o quadro de contratação de professores. Mais alunos implicava mais escolas e mais professores. Soares (2002, p.167) assinala:

Como conseqüência da multiplicação de alunos, ocorreu um recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores, embora estes fossem já, em grande parte, oriundos das recém criadas faculdades de filosofia, formados não só em conteúdos de língua e de literatura, mas também de pedagogia e didática.

No início dos anos de 1950, segundo Soares (2002, p.167), a necessidade imediata de contratação de mais professores incidiu num afrouxamento nos modos de selecioná-los. Pessoas nem sempre qualificadas para o ensino assumiram salas de aula numerosas, com infraestrutura precária. O nível de qualificação dos professores intensificou o processo de desprestígio em relação à profissão, "conduzindo a rebaixamento de salário e, conseqüentemente, a precárias condições de trabalho, o que obriga os professores a buscarem estratégias de facilitação de sua atividade docente - uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios". Em conseqüência desse e de outros fatores, os alunos oriundos de classes sociais privilegiadas começaram a deixar a escola pública, e a procurar as instituições particulares, principalmente as de formação religiosa.

Nos anos 50 e 60, mudanças no perfil do professor resultaram em alterações na organização dos materiais didáticos, como assinala a autora:

os manuais didáticos passam a incluir exercícios - de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática. Já não se remete ao professor a responsabilidade da tarefa de formular exercícios e propor questões: o autor do livro didático assume ele mesmo essa responsabilidade e essa tarefa, que os próprios professores passam a esperar dele (SOARES, 2002, p.167).

Em tais circunstâncias, no programa da disciplina português, era destinada maior carga horária para o ensino da gramática, distribuindo-se o tempo que sobrava para leitura, interpretação de textos e redação.

Clare (2002) chama a atenção para o fato de que tanto na escola primária quanto na secundária, os professores ensinavam com o livro-texto, isto é, com a antologia, empregando-se nomenclatura gramatical variada, ao gosto de cada um. Numa tentativa de provocar melhorias no ensino,

o Ministério da Educação e Cultura incumbiu um grupo de gramáticos da tarefa de compilar termos técnicos, no campo da gramática, que deveriam ser empregados uniformemente em todo o país e, assim, patrocinou a elaboração de um glossário que foi publicado em 1959, sob forma de portaria, com a finalidade de padronizar as referências descritivas sobre a língua, numa tentativa de redimensionamento de estudos, sem privilégio de qualquer doutrina. Tratava-se da Nomenclatura Gramatical Brasileira, a NGB, que se encontra em vigor até os dias atuais, embora submetida a diversas críticas.



Essa iniciativa, porém, não atingiu o objetivo ensejado, pois, para a autora, o problema do ensino parece não se restringir à nomenclatura empregada pelos professores. Diante do quadro do fracasso escolar e da denominada crise do ensino, o ensino de português foi culpabilizado pelo alto índice de reprovação nas primeiras séries (porque se acusava que a escola não ensinou as crianças o ler e o escrever), e no final do segundo grau (porque os alunos teriam apresentado dificuldades para fazer a redação do vestibular). Tal quadro teria motivado a intensificação nas discussões sobre o Projeto de Diretrizes e Bases para a educação brasileira. Vale lembrar que, à época, vivia-se um clima de conflito entre escola pública e escola particular, tendo-se de um lado intelectuais como Anísio Teixeira, defensor de uma "escola pública, universal e gratuita" e, de outro, representantes da Igreja católica. A LDB n. 4024/61 foi promulgada em 20 de dezembro de 1961, passando a vigorar a partir de janeiro de 1962.

Consoante o já especificado, o país estava passando por novas condições socioeconômicas. E também por mudanças no cenário político. A partir de 1964, instalou-se a ditadura militar. Paralelamente, a pressão do capitalismo desenvolvimentista requisitou da escola o fornecimento de recursos humanos que permitissem ao Governo realizar a expansão industrial. A escola, no entanto, não estava preparada para atender às mudanças decorrentes do processo de democratização de acesso à educação sistemática. Acostumado a um público estudantil que dominava a norma padrão, o professor de português viu-se, de repente, diante da heterogeneidade dialetal dos alunos.

Diante desse desafio, uma dúvida passou a habitar o pensamento dos professores: promover a adequação do ensino de língua portuguesa à nova realidade trazida pelos alunos, ou reprovar em massa, nas primeiras séries de cada curso? O ensino foi-se tornando, a partir daí, menos prescritivo, e menos exigente em relação aos padrões cultos da língua.

No ambiente universitário, o ano de 1963 marcou a implantação da disciplina de Linguística no currículo dos Cursos de Letras. Diante do despreparo acadêmico de alguns professores universitários, o ensino dessa disciplina foi inicialmente bastante conturbado.

A LDB 4.024/1961 foi reformada pela Lei 5.540/1968, que estabelece a reforma universitária, atendendo parte das reivindicações populares e do capitalismo internacional. Instituiu a indissociabilidade entre pesquisa e ensino.

Abolindo a cátedra, conferiu autonomia à disciplina "Didática do Português", denominação que mais tarde foi substituída por "Prática de Ensino de Português". "De apêndice que era da Didática Geral, o ensino de Português passou a constituir, pelo menos formalmente, uma área de conhecimento específica e independente", conforme Soares (apud BATISTA, 1997, p.10).

O segundo momento de reforma do ensino ocorreu quando foi sancionada a Nova Lei de Diretrizes e Bases, a 5692/71 (BRASIL, 1971). Vejamos o que previa o Cap. 5, em relação à organização do ensino:

Art. 1º. § 1º. Para efeito do que dispõem os Arts. 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau.

§ 2º. O ensino de primeiro e segundo grau será ministrado obrigatoriamente na língua nacional."

"Art. 4º. Os currículos do ensino de 1º grau e 2º grau terão um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada [...]. § 1, Inciso I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude. [...]

§ 2. No ensino de 1º grau e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira."

"A língua portuguesa não pode ser separada, enquanto forma de Comunicação e Expressão, de Educação Artística ou de um Desenho que se lhe acrescentem, sob pena de inevitável empobrecimento". (p. 80)

Art. 3º (do Projeto)

"a) em *Comunicação e Expressão*, o "cultivo de linguagens que ensejam ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes (comunicação) e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físicos, psíquicos e espiritual" (expressão), sem deixar de ressaltar a importância da Língua Portuguesa "como expressão da cultura brasileira", consoante o disposto no art. 4º, §2º, da Lei 5.692" "A *Língua Portuguesa*, portanto, será encarada como o instrumento por excelência de comunicação no duplo sentido de transmissão e compreensão de idéias, fatos, e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica, o que vale dizer: leitura, escrita e comunicação oral [...]" Art. 5º do Projeto

I - No ensino de 1º grau:

a) nas séries iniciais, sem ultrapassar a quinta, sob as formas de Comunicação e Expressão, Integração Social e Iniciação às Ciências (incluindo Matemática), tratadas predominantemente como atividades;

b) em seguida, e até o fim desse grau, sob as formas de Comunicação em Língua Portuguesa, Estudos Sociais e Matemática e Ciências, tratadas predominantemente como áreas de estudo;

II - No ensino de 2º grau, sob as formas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira [...].

A referida Lei estabelece a língua nacional como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira. A disciplina Língua Portuguesa passa a ser Comunicação e Expressão, no 1º segmento do 1º grau (1ª à 4ª série); Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa, no 2º segmento (5ª à 8ª série), só se configurando como Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, no 2º grau.

Até os anos 60, predominou no Brasil a concepção de língua como sistema de regras. O final dessa década, nos anos mais que rebeldes, segundo Meserani (1995, p.18), foi o tempo de revoluções em termos de comunicação. Nos anos 70, iniciou-se uma acirrada competição entre a escola e os meios de comunicação de massa. A escola entendeu que o acesso a esses meios determinaria o fim da cultura escrita e a substituição dos hábitos tradicionais de leitura, pelo hábito de ver televisão:

Desamparada do hábito da leitura, a escola proclama a degenerescência da juventude que, sem o ler/escrever, ficará não só afásica como mentalmente perturbada, debilitada. Isso para não falar da falta de criticidade e de raciocínio que, segundo a escola, o novo veículo promove (MESERANI, 1995, p. 19).

Para a escola, isso seria "o fim da civilização e o início de uma nova barbárie". Segundo o autor, o que se verá "é apenas o fim da hegemonia da cultura escrita, e o início de um tempo em que, como nunca, haverá a pluralidade cultural e a competição entre veículos, linguagens e mensagens" (p.19).

Nesse período, chegavam ao país contribuições da Teoria da Comunicação (JAKOBSON, 1970), que foram rapidamente incorporadas nas discussões sobre o ensino, na elaboração de materiais didáticos, tendo em vista o entendimento de que os seus princípios favoreceriam a prática linguística como instrumento de comunicação. Nessa perspectiva, a língua é vista como código: ela não é só um sistema de regras a serem adquiridas, mas, um sistema que os falantes precisam dominar para transmitir mensagens com eficácia.

Durante o período da Ditadura Militar, ao ensino de Português atribuiu-se a tarefa primordial de representar a pátria, refletindo o momento nacionalista da solidificação do Estado. Como previa a LDB n. 5692/71, os objetivos desse ensino evidenciaram o objetivo de garantir a defesa do idioma nacional, bem como sua expansão e seu prestígio. Nesse mesmo ano, realizou-se a reforma ortográfica com a qual tentou-se, segundo Clare (2002), silenciar o conflito entre

língua portuguesa e língua brasileira. A adesão a tecnologias deterministas de ensino, balizada pela predição e pelo controle (objetivos comportamentais, testes de múltipla-escolha, instrução programada e outros procedimentos de ensino de inspiração behaviorista) era considerada condição necessária na busca por maior "eficiência" e maior "produtividade" do ensino.

De acordo com Soares (1991, p.82,90), "educação, ensino, escola passam a ser concebidos como *investimentos*. As palavras de ordem, nessa época [...] eram *eficiência e eficácia, produtividade, racionalização, operacionalização, plena utilização de recursos*". E mais à frente: "Foi a época da Taxionomia dos Objetivos Educacionais [...] enquanto nos preocupávamos em *classificar* os objetivos educacionais, deixávamos de *pensar* os objetivos educacionais [...] época dos objetivos comportamentais [...]: verbo comportamental, condições, critério<sup>54</sup>".

Quanto aos materiais didáticos, Soares (2002, p.168) salienta que, nos anos 50 do século passado, gramática e texto passaram a constituir um só livro, embora a gramática fosse apresentada numa metade do livro, e os textos (a antologia) na outra metade. "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". Conforme a autora:

*fusão* talvez seja uma denominação inadequada para o que realmente ocorreu: na verdade a gramática teve primazia sobre o texto nos anos 1950 e 1960 [...] Essa persistente primazia da gramática talvez se explique pela força da tradição que [...] vem dos tempos do sistema jesuítico; talvez se explique também pelo vazio que o abandono da retórica e da poética deixou, vazio que só recentemente começa a ser preenchido pelas modernas teorias de leitura e de produção de texto (SOARES, 2002, p. 168).

A autora compara dois livros didáticos por ela organizados, um da década de 1960 - *Português através de textos* [1] - e outro dos anos 1970 - *Comunicação em Língua Portuguesa* [2]. Observa semelhanças em relação à concepção de linguagem, e diferenças bastante expressivas entre eles, em termos de pressupostos metodológicos<sup>55</sup>.

---

<sup>54</sup> Grifos da autora.

<sup>55</sup> "em ambos a língua vista, sobretudo, como instrumento de comunicação; entretanto [...] conceitos bem diferentes do papel da comunicação. Em [1], uma "visão otimista do papel e das possibilidades da língua como instrumento de comunicação": a construção do *outro*, a construção do eu, a construção do *mundo*... Textos verbais, só, e literários, sempre [...] ensino de Gramática, que

Considerando-se que o que é ensinado nas aulas de língua portuguesa é produto de pontos de vista acerca do fenômeno da língua, reorientações desses pontos de vista implicam movimentos do ponteiro da bússola do ensino. Este pode, por força das circunstâncias, apresentar oscilações que dificultem perceber o rumo mais adequado. É o que parece ter ocorrido na década de 1970, e início dos anos 1980:

Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: [...] desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos - verbais e não-verbais<sup>56</sup>. Nos livros didáticos [...] a gramática é minimizada - aliás foi nesse período que surgiu a até então impensável polêmica sobre ensinar ou não ensinar gramática na escola fundamental; os textos incluídos [...] são escolhidos [...] sobretudo, por critérios de sua presença nas práticas sociais: textos de jornais e revistas, histórias em quadrinho, publicidade, humor passam a conviver com os textos literários; amplia-se o conceito de leitura [...] interpretação [...] de textos verbais e não-verbais. [...] a língua oral passa a ser valorizada [...] para a comunicação no cotidiano [...] os livros didáticos são profusamente ilustrados e coloridos, o que levou Osman Lins a caracterizá-los como "uma Disneylândia pedagógica", um "delírio iconográfico" (SOARES, 2002, p. 169-170).

Mesmo diante de material didático um pouco mais abundante, contendo uma variedade maior de amostras de textos que conformavam diferentes gêneros do discurso, os professores ficaram confusos. Uma das razões para esse desbussolamento em relação ao ensino de língua portuguesa pode ter sido decorrente do fato de que os professores estavam mais familiarizados com a abordagem da gramática predominantemente prescritiva, como também com a descritiva. Quando se apontou como perspectiva de ensino a língua em uso, corporificada em textos, gerou-se um desconforto bastante grande, pois o entendimento foi de que era preciso romper com a relação quase umbilical que se

---

permitirá ao aluno analisar "a correção e a propriedade com que a mensagem é transmitida", percebendo assim a necessidade e a funcionalidade da gramática. [...] E [2], uma visão da língua como *comportamento*, que deve ser aperfeiçoado, a fim de que o aluno "expresse com *eficiência* mensagens" e "receba com *eficiência* mensagens" (grifos da autora) [...] não só textos verbais - alguns literários, a maioria de jornais e revistas da época - mas também textos não-verbais - histórias em quadrinhos, cartuns, símbolos, publicidade...*nem só as palavras comunicam*, é o que queríamos mostrar. [...] nenhuma gramática, pois "aprendemos a língua usando-a, não falando a respeito dela", e "ensinar a respeito da língua não melhora o uso da língua" - afirmações que só posso, hoje, explicar lembrando a ideologia behaviorista da época: a língua como *comportamento* que se forma e se desenvolve pelo uso orientado e controlado (SOARES, 2002, 1991, p. 93-95).

<sup>56</sup> Conforme a autora, já não se trata mais de estudo *sobre* a língua ou de estudo *da* língua; mas de desenvolvimento do *uso* da língua.

tinha com a gramática normativa. Além disso, em geral, a formação acadêmica dos professores (quando a tinham) ainda não havia atingido níveis de aprofundamento teórico e prático nas novas teorias, que lhes possibilitassem fazer escolhas seguras quanto aos rumos que deveriam dar para o ensino da língua.

Embora as discussões acadêmicas sobre a adoção da linguagem em uso, materializada em textos orais ou escritos, tenham sido bastante profícuas, no terreno pantanoso e movediço da sala de aula, os ecos que chegavam das universidades, às vezes de modo fragmentado e difuso, causavam incerteza e insegurança aos professores. Disso resultaram efeitos tais como: de um lado havia professores que se recusaram a abrir mão do ensino gramatical, e continuaram dando aulas de gramática em quaisquer séries do 1º Grau; e de outro, havia aqueles que abandonaram completamente o ensino da gramática, dedicando-se a seguir rigorosa e exaustivamente o livro didático, ou a improvisar o trabalho com textos, muitas vezes tomados também de improviso. Tal estado de coisas é compreensível, se levarmos em conta que até então o ensino gramatical representava um porto seguro, pois lidava com as regularidades, a estabilidade do sistema linguístico. O trabalho com o texto, lugar de materialização da língua em uso, significava lançar mão do instável, do imprevisível, do irregular.

Segundo Clare (2002), o professor que ainda manifestasse apreço pela gramática, e que a ensinasse em sala de aula, era considerado desprestigiado. "As gramáticas de Bechara, Celso Cunha e Rocha Lima, até então alvos de ensino, eram substituídas por outras que, para facilitar a aprendizagem, ensinavam através da ilustração". Outro aspecto ressaltado pela autora é que professores e alunos deixaram de, juntos, interpretar textos. Para "facilitar" o trabalho do professor, era-lhe oferecido o manual do professor, que além de comportar direcionamentos sobre o planejamento das aulas, continha também as respostas às questões formuladas pelo autor do livro. Assim, qualquer pessoa que ingressasse no Magistério, mesmo sem formação acadêmica específica, poderia dar aula.

Discutindo sobre esse estado de coisas, Geraldi (1991b) salienta que se oferecia ao professor uma "parafernália didática", que ia de livros didáticos cuja apresentação era mais atraente em sua forma, explorando-se cores e recursos gráficos, até vídeos destinados ao ensino de determinados conteúdos.

Também faz parte da história do ensino de língua portuguesa a inclusão de redações em provas e exames vestibulares, acreditando-se que isso

forçaria um ensino mais efetivo no 1º e no 2º Grau, o que poderia minimizar a crise no ensino de língua denunciada no período (BRAGA, 1983). Outras medidas foram adotadas, como aumento de carga horária para a disciplina (chegando-se a 8 ou 10 horas/aula semanais, em alguns sistemas de ensino). Estabeleceram-se diferentes modos de distribuição da carga horária semanal da disciplina (atribuindo-se, por exemplo, de 5 horas semanais, uma hora para leitura silenciosa, uma para interpretação de textos, uma para redação e duas para gramática).

Nos anos 1980, o Conselho Federal de Educação determinou a alteração do nome da disciplina, a qual deixou de ser "Comunicação e Expressão", e voltou a ser denominada de "Português". Possivelmente essa determinação não significaria apenas uma mudança de etiqueta semiótica, mas a intenção de que também novas posturas para o ensino fossem incorporadas.

Nesse momento, amplia-se o conceito de leitura, não mais apenas voltada para a recepção do texto verbal, mas também do não verbal. A escolha dos textos para uso no ensino não se faz mais exclusivamente segundo critérios literários, mas segundo a intensidade de sua presença nas práticas sociais.

Pietri (2003) focaliza, em sua tese (doutorado), o que ele denominou de "discurso da mudança nas concepções de linguagem e no ensino de língua materna" Esse discurso ter-se-ia constituído, no Brasil, a partir do final da década de 1970. O discurso argumenta sobre a necessidade de mudanças nas concepções de linguagem e de ensino. No bojo de tal discurso estariam questões relacionadas a um novo tratamento que deveria ser dispensado pela escola diante da realidade da variação linguística, à produção de encaminhamentos didáticos democráticos e transformadores, e à vulgarização dos estudos linguísticos e de outras ciências, visando a transformar as práticas pedagógicas existentes. O autor parte da hipótese de que "o discurso da mudança cumpre uma necessidade interna à própria Linguística em sua constituição como ciência no Brasil, deixando a "torre de marfim"<sup>57</sup> que então acusavam-na de ocupar, e passando, desse modo, a tratar de "problemas nacionais" (PIETRI, 2003, p.7).

A instauração do discurso da mudança, que adentra à década seguinte, resulta numa intensa produção de dissertações e teses que questionam o ensino normativo, e/ou que propõem alternativas para a melhoria do ensino de

---

<sup>57</sup> Grifos do autor.

Língua Portuguesa. Na esteira do que afirmou Pietri, observam-se manifestações de preocupação de importantes linguistas brasileiros tais como Haquira Osakabe, Carlos Franchi, Carlos Alberto Faraco, Sírio Possenti, Luiz Carlos Travaglia, João Wanderley Geraldi, Luiz Percival Leme Britto, Rodolfo Ilari, Carlos Eduardo Falcão Uchôa, Magda Soares, Celso Pedro Luft, Evanildo Bechara e Eurico Bach, para mencionar alguns.

Uma publicação que certamente teria abalado as (in)certezas sobre o ensino de língua portuguesa foi o livro *O texto na sala de aula*, organizado por João Wanderley Geraldi, contendo reflexões de vários pesquisadores. Engajado e politicamente comprometido com essas discussões, o livro, publicado no Oeste do Paraná, pela Editora Assoeste, era bastante propositivo na perspectiva do redimensionamento do ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Em estudo realizado por Geraldi, Silva e Fiad (1996a), a respeito de diretrizes curriculares elaboradas em alguns Estados da União, entre os anos 1980 e início de 1990, os autores apontaram um ponto comum entre elas: criticavam o ensino tradicional de língua portuguesa, e apresentavam propostas de mudanças. Considerando tais documentos representativos dessa época, os autores assinalam que o estudo dos mesmos permitiu-lhes perceber:

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, p. 325).

Isso nos mostra que a lingüística estava se desenvolvendo, e que algumas de suas idéias estavam sendo incorporadas não só nas discussões acadêmicas, como também na elaboração de documentos oficiais que objetivavam orientar o ensino de língua em seus espaços de abrangência. Ressalvando-se o fato de que nem todos os estudos produzidos em termos de teorias lingüísticas estão relacionados ao ensino, cabe assinalar que, por vezes, tais teorias não são diretamente aplicáveis ao ensino, necessitando, para isso, de adequações. Outra observação é que o fato de documentos oficiais terem incorporado perspectivas



contemporâneas no ensino de língua não significa que isso retumbe imediatamente em sala de aula.

Ainda assim, é possível que as contribuições das ciências linguísticas (a Linguística, a Psicolinguística, a Sociolinguística, a Linguística Textual, a Pragmática, a Semântica, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, introduzidas nos currículos de formação de professores) ao ensino de português seja a característica fundamental que a disciplina *Português* assumiu a partir dos anos 1980, tendo em vista que só nessa época essas ciências chegam à escola, "aplicadas" ao ensino da língua materna (SOARES, 2002). Conforme a autora, estudos na área da sociologia e da antropologia da leitura e da escrita também estariam trazendo novas orientações para a disciplina de Português.

Recuando novamente no tempo, depois de um pouco mais de duas décadas de regime militar, nos anos de 1980, iniciou-se o processo de transição política. Nesse período, conforme Costa-Hübes (2008), estabeleceu-se uma ruptura no plano político, instalando-se o discurso de democratização e de reconstrução nacional. A perspectiva democrática que se insinuava ecoou primeiramente nas propostas educacionais apresentadas durante a elaboração da nova Constituição Federal (CF) e, posteriormente, no processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nas iniciativas de reorganização do espaço político-institucional responsável pela educação.

A partir da instauração da Assembléia Nacional Constituinte, em 1987, iniciou-se um amplo processo de debates relativos ao capítulo sobre a educação, presente na referida Constituição. Tal debate teve continuidade com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996. Até a promulgação da LDB n.9394/1996, o ensino fundamental era regido pela Lei 5692/71 - que propunha reformulações ao ensino previsto na LDB 4024/61 - alterada pela lei 7044/82.

A LDB n° 9394, de 20/12/1996, estabeleceu, em seu Art.36, que a língua portuguesa deveria ser concebida como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania, contemplando, assim, todas as modalidades expressivas. Os ensinos de 1° e 2° graus passaram, respectivamente, a Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O princípio da universalização da educação básica orientou a política educacional do período. Estrategicamente, atribuiu-se à educação o papel de saldar uma dívida social. Segundo Ianni (1996), nos últimos 50 anos do século

passado, presenciou-se uma intensa transformação nos processos produtivos, decorrente da denominada Terceira Revolução Industrial. Essa transformação foi balizada pela adoção de uma nova base tecnológica e de novas modalidades de organização e de gestão dos sistemas de produção. Esse processo teria impelido à globalização do processo produtivo e do sistema financeiro, bem como à formação de grandes blocos econômicos. Conforme o autor, o que ocorria nesse período era a recomposição hegemônica do capitalismo sob nova base tecnológica. Nesse contexto, e no bojo das reformas educacionais dos anos 90, o Ministério da Educação e Cultura lançou, em 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) para o ensino fundamental emergiram dentro do clima de reestruturação educacional, na primeira metade da década de 90. Esse clima elegeu a qualidade educacional como tema central das reformas que aconteceram nesse período.

Os PCNs<sup>58</sup> seriam elaborados na perspectiva de contribuir para a melhoria da qualidade no Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, o documento (Vol. 2 -Língua Portuguesa para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental) sintetiza os avanços conquistados nas últimas décadas, a partir das discussões a respeito das diferentes propostas para o ensino de Língua Portuguesa. O domínio da linguagem se constitui como condição de possibilidade de plena inserção social.

Em relação ao ensino de língua portuguesa, o documento, dizendo assumir uma inspiração interacionista de linguagem, propôs que se colocassem em pauta os gêneros do discurso. Em Língua Portuguesa, levando-se em conta que o texto, unidade de trabalho, coloca o aluno frente a tarefas globais e complexas, para garantir a apropriação efetiva dos múltiplos aspectos envolvidos, é necessário reintroduzi-los nas práticas de escuta, leitura e produção.

Nessa perspectiva, os PCNs fazem uma advertência de que não seria possível tomar como unidades básicas do processo de ensino letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, e normalmente

---

<sup>58</sup> Organizado em duas partes, na primeira fez-se uma apresentação da área e definiram-se as linhas gerais da proposta, seguida da análise de alguns dos principais problemas do ensino de língua, situando-se a proposta em relação ao movimento de reorientação curricular nos últimos anos. Indicaram-se os objetivos e os conteúdos propostos para o Ensino Fundamental. Na Segunda parte dos PCNs, referente ao terceiro e quarto ciclos, caracterizou-se o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, definiram-se objetivos e conteúdos, apresentaram-se orientações didáticas, especificaram-se relações existentes entre o ensino de Língua Portuguesa e as tecnologias da comunicação e, por fim, propuseram-se critérios de avaliação.

tomados como exemplos de estudo gramatical, teriam pouco a ver com a competência discursiva. O texto é apontado como a unidade básica do ensino. Compreende-se que os textos organizam-se dentro de certas restrições quanto ao tema, à estrutura composicional e ao estilo, e essas restrições os conformam nesse ou naquele gênero, "a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino" (BRASIL, 1998, p.23).

Em síntese, Soares (2002) salienta que as razões que vêm determinando a constituição da disciplina Português são das seguintes ordens: de um lado, razões de natureza social, política, cultural; de outro lado, razões inerentes à evolução do conhecimento da língua:

Considerando a história da disciplina português, verifica-se que em cada momento histórico ela se define pelas condições sociais, econômicas, culturais que determinam a escola e o ensino - os *fatores externos* [...] verifica-se também que em cada momento histórico a constituição do português em disciplina ou disciplinas é determinada pela natureza dos conhecimentos sobre a língua então disponíveis, pelo nível de desenvolvimento em que se encontram esses conhecimentos, pela formação dos profissionais atuantes na área - os *fatores internos* (SOARES, 2002, p.175).

O que se faz em termos de ensino é decorrência, dentre outras coisas, da concepção que se tem do fenômeno linguístico e do papel que é atribuído ao seu ensino. Mas também é consequência das condições em que ocorre. Buscar compreender esses elementos talvez nos ajude a entender o processo pelo qual a disciplina de Português foi se constituindo ao longo da história, até chegar à configuração em que se encontra atualmente.

O deslocamento de uma posição predominantemente normativa para uma visão mais dinâmica da linguagem teve afetações decorrentes do desenvolvimento das ciências linguísticas, mas também foi determinado por interesses políticos e econômicos. Talvez não seja equivocado afirmar que esse último fator pode ter exercido maior influência do que o primeiro, considerando-se que sempre está presente na voz dos documentos oficiais, os quais recorrem às contribuições das ciências, apenas à medida que interessam aos seus propósitos.

## CAPÍTULO 5 – O DISPOSITIVO METODOLÓGICO

A produção de conhecimento implica e pressupõe métodos e teorias que pavimentem o seu processo e os seus resultados. Métodos e teorias são igualmente produtos sociais e históricos.

Uma forma de fazer ciência encontra-se na pesquisa qualitativa desenvolvida a partir de uma orientação social e histórica. Nessa abordagem, enfatiza-se a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico, na qual se considera o particular como uma instância da totalidade social. A pesquisa é vista como uma relação entre sujeitos, portanto dialógica, na qual o pesquisador é uma parte integrante do processo investigativo. Essas idéias têm implicações nas características processuais e éticas do pesquisar, que se refletem na relação pesquisador-pesquisado, nos próprios instrumentos utilizados, e na análise dos dados. Entendemos metodologia como o conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, considerando seus limites e suas possibilidades.

Segundo Lombardi (2004, p.146), "não se deixa de adotar pressuposições ontológicas e gnosiológicas, posto que estas permeiam a produção de conhecimentos, todo processo e resultado do pensar do homem". Em termos ontológicos, podemos falar, resumidamente, em duas grandes orientações: a Idealista (considera a essência, a idéia, o pensamento) e a Materialista (considera a existência, a matéria, o ser). Na primeira, o princípio é a identidade, na segunda, é a contradição. Nesta pesquisa, optamos pela segunda perspectiva. E isso certamente tem implicações quanto ao método, considerando-se que as concepções ontológicas estão por detrás da concepção do método.

O método materialista histórico dialético é método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis. O conceito de práxis<sup>59</sup> pode ser entendido como prática articulada à teoria, prática desenvolvida com e por abstrações do pensamento, como busca de compreensão mais consistente e consequente da atividade prática. Isto é, trata-se de prática eivada de teoria.

---

<sup>59</sup> Para Marx (1965), a práxis, uma atividade social conscientemente dirigida a um objetivo, consiste na atividade do sujeito que de algum modo aproveita algum conhecimento ao interferir no mundo, transformando-o e se transformando a si mesmo. Nesse sentido, o processo de construção do trabalho intelectual e de compreensão da realidade se dá pela mediação da prática material, e não por revelação.

A atuação na área da educação coloca ao profissional o imperativo de conhecer os mais variados componentes que abrangem a prática educativa. Assim, partindo do pressuposto de que o mundo é dialético (movimenta-se e é contraditório), é preciso que recorramos a um método que nos possibilite, filosoficamente e cientificamente, compreender essa realidade, captando sua materialidade, suas articulações e seus movimentos. Se há movimento, há historicidade. A perspectiva sócio-histórica vincula-se a modos de conceber a realidade. Orienta-se, portanto, a partir de determinados pressupostos.

Para compreendermos o que foi o ensino de Língua Portuguesa na Região Oeste do Paraná, no período de 1960 a 1979, é preciso buscar como a educação, a escola e o ensino foram se organizando no decorrer da história. Isso é o que se tentou percorrer nos capítulos precedentes. E essa materialidade histórica pode ser compreendida a partir da categoria trabalho. Na perspectiva do método, tal categoria é central nas relações dos homens com a natureza e com os outros homens, porque esta é sua atividade fundamental.

Recuperar os fios constitutivos da história da disciplina remete ao fazer das autoridades governamentais, do professor, dos alunos, dos materiais didáticos etc., que não está dissociado do seu modo de perceber esse fenômeno. Compreendemos o ensino e a aprendizagem como trabalho organizado socialmente. Movimentar o pensamento na perspectiva da apreensão dessa história significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto, entendido como a compreensão mais elaborada (não a única possível, nem a verdade absoluta) do que há de essencial no objeto.

Pretendemos não nos limitar à descrição do empírico. Esperamos transpor essa etapa, por meio da análise, na perspectiva de chegarmos o mais próximo da realidade pesquisada. Saviani (1980, p.11) postula a importância de o educador brasileiro passar do senso comum à consciência filosófica, na compreensão da prática educativa. Na construção do pensamento, afirma Saviani, "parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto". O momento empírico configurou-se em diálogo entre nós, no papel social de pesquisadora - mediado por nossas intuições, nossos pressupostos epistemológicos e teóricos - e o objeto estudado. Os "dados" empíricos não nos foram "dados" (POSSENTI, in

PEREIRA DE CASTRO, 1996), a partir da utilização dos métodos da pesquisa. Ao contrário, os "dados" foram construídos a partir da integração que realizamos com as bases epistemológicas, teóricas, metodológicas, e com informações produzidas no momento empírico.

As idéias de Bakhtin fornecem elementos basilares para o trabalho de pesquisa qualitativa, de abordagem sócio-histórica. Percebemos, nesse ideário, uma possibilidade de diálogo com o paradigma mais amplo de interpretação da realidade acima mencionado. O pensador propõe que apreendamos os sujeitos como sociais, históricos, concretos, dialógicos, afetados por uma cultura, e produtores dela. Os sujeitos, ao produzirem e reproduzirem a realidade social são, também, por ela produzidos e reproduzidos. Considerando os parâmetros acima evocados, tal orientação de análise possibilita o fazer interpretativo do *corpus* coletado, o qual, em sua materialidade, é constitutivamente simbólico.

Os estudos qualitativos ancorados na perspectiva sócio-histórica valorizam os aspectos descritivos e as percepções pessoais. Procuramos focalizar o particular como instância da totalidade social, e compreender a realidade em sua complexidade (GONZALES REY, 1997), levando em conta os componentes da situação em suas interações e influências recíprocas. Neste estudo, a afirmação da singularidade dos sujeitos não representa a adoção do conceito de individualidade, isto porque o pressuposto pelo qual nos orientamos vê tal categoria (sujeito) como dialógica, social.

Na compreensão do objeto desta pesquisa, consideramos que o ensino de Língua Portuguesa no Oeste do Paraná, no período a que se circunscreve a pesquisa, de algum modo dialoga com o que estava ocorrendo no Estado (e no Brasil). E esse diálogo não nasceu ali, naquele momento. Resultou de ligações com o que vinha sendo feito no ensino dessa disciplina, assim como também aponta para conexões posteriores ao momento em questão.

Conforme Certeau (1994), a memória mediatiza transformações espaciais. Ela produziria, assim, uma ruptura restauradora:

Sob sua forma prática, a memória não possui uma organização já pronta de antemão que ela apenas encaixaria ali. Ela se mobiliza relativamente ao que acontece [...] Ela só se instala num encontro fortuito, no outro [...] a memória produz um lugar que não lhe é próprio [...] Sua mobilização vem de uma alteração. Mais ainda, a sua força de intervenção, a memória a obtém de sua própria capacidade de ser alterada - deslocável, móvel, sem lugar fixo.

Conforme as circunstâncias, emergem certas lembranças. A ênfase é dada a um ou outro aspecto. Há, pois, uma permanente interação entre o vivido e o apreendido, o vivido e o transmitido. Nos subterrâneos da memória, há lembranças dizíveis, assim como as há indizíveis. No momento em que o sujeito dialoga com o passado, atua nas fronteiras entre o confessável e o inconfessável.

Desse modo, o que é dito pelos entrevistados, a respeito do que foi o ensino de Língua Portuguesa, corresponde a o quê, do vivido no passado, foi/é apreendido, considerando o que entendem que podem e devem dizer. O não-dito atua como uma espécie de força reguladora, como uma baliza flutuante em relação ao dito. O falante é consciente e interativo, então faz escolhas na produção de textos. Ainda assim, não detêm um controle absoluto sobre seu dizer e seu pensar, porque afetado pelo social e pela história, nesse constante diálogo com enunciados anteriores e posteriores. Há espaço para lacunas, derivas e nebulosidades em seu discurso.

A produção de sentidos sobre o acontecido não muda o fenômeno real, físico, material: "O sentido não pode operar como força material. E, aliás, nem precisa: ele é mais forte do que qualquer força, modifica o sentido global do acontecimento e da realidade, sem modificar o mais ínfimo de seus componentes reais (existenciais)" (BAKHTIN, 1992, p.408). O acontecimento e a realidade continuam a ser como eram. Ao serem rememorados, adquirem um sentido transfigurado e absolutamente novo.

Num estudo como o aqui empreendido, coloca-se a necessidade da utilização de um dispositivo teórico, que faça a mediação nos movimentos de análise desempenhados por nós. Os sujeitos desta pesquisa são falantes. Diante dessa realidade complexa (sujeitos que tem voz), estabeleceu-se um diálogo entre nós e eles. Nessa orientação dialógica, há sujeitos em interação. Na perspectiva de Bakhtin (1999), cada pessoa dirige-se ao outro, orientada por um certo horizonte social. É a partir dele, que realiza deduções e apreciações. Os sentidos que produz em relação ao outro e ao objeto são guiados pela perspectiva teórica que conduz a investigação. As representações que os sujeitos (ex-professores de língua portuguesa, e ex-alunos, livros didáticos, documentos oficiais) fazem de si e do referente estão relacionadas às imagens que fazem do outro, estabelecendo interdependência entre elas. A presença do *outro* e a imagem que dele se faz permitem o redimensionamento do eu, que é elaborado em contato com o *outro*, e

com o contexto social, histórico e discursivo, em que se situam. O lugar de manifestação da identidade é o espaço do discurso, a qual surge como um modo de representação de um *nós*.

Assumimos, nessa perspectiva, o conceito bakhtiniano de sujeito polifônico (porque constituído por muitas vozes sociais), dialógico (porque o que pensa e o que diz está em constante diálogo com enunciados anteriores, e aponta para possibilidades de respostas), resultante de uma síntese orgânica fundada na palavra. A atividade mental do sujeito é profundamente marcada pelo campo social, pois a palavra, o material semiótico, produzido na interação, é elemento determinante para a organização do pensamento que, posteriormente, retorna ao campo social.

Em razão da sobredeterminação social e histórica, que perpassa tanto os sujeitos quanto as palavras, os sentidos das palavras somente se darão no acontecimento enunciativo, que ultrapassa a significação registrada no dicionário. A palavra, signo social e ideológico, é constitutiva tanto da consciência quanto do desenvolvimento humano, cabendo à linguagem a responsabilidade pela constituição dos sujeitos sociais na interação. É a partir desse conceito de sujeito e de linguagem que realizamos a análise do corpus.

Para Thiollent (1980) e Becker (1977), a neutralidade do pesquisador não existe, e a objetividade é relativa, o que não quer dizer ausente. Ela depende dos critérios que serão definidos pelo pesquisador com relação ao seu objeto de investigação. O pesquisador é um ser social, e ao realizar uma investigação, carrega para ela aquilo que o constitui como ser no mundo. Suas análises são orientadas pelo lugar sócio-histórico no qual se situa e dependem das relações intersubjetivas que estabelece com os seus sujeitos. Conforme Freitas (2002), podemos dizer que o pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa, porque se insere nela, e a análise que faz depende de sua situação pessoal-social.

Neste estudo qualitativo de abordagem sócio-histórica, consideramos as etapas propostas por Lüdke e André (1986), quais sejam: a) escolha do local em que o estudo será feito, e realização de contatos; b) captação de dados que possibilitem interpretar o fenômeno em questão; c) explicação do fenômeno estudado, em sua relação com um contexto mais amplo.



## 5.1 O CAMPO

A escolha da Região Oeste do Paraná como local de estudo é decorrente do fato de que, quando passamos a nela residir, no início dos anos 1990, ouvíamos com certa frequência, no interior das escolas onde atuamos, e principalmente em cursos de formação de professores de línguas promovidos pelo Estado, fortes críticas que desqualificavam o tipo de ensino de Língua Portuguesa que teria ocorrido até o início dos anos 1980. O ensino da época fora considerado como tradicional, cuja conotação era, nas mais das vezes, "ultrapassado", "impróprio". Observávamos um embate entre diferentes perspectivas para o ensino da disciplina: de um lado o discurso do "novo", de outro o discurso do "tradicional". Esse fato aguçou nossa curiosidade para estudar sobre "o que teria acontecido aqui?" (ERICKSON, 1988b). Quando fizemos o mestrado, o tempo para integralização do curso não permitia a realização de uma pesquisa desse porte. Mas a curiosidade não foi embora. Desejávamos mesmo conhecer um pouco da história dessa disciplina na região que escolhemos para morar e para trabalhar. Por ocasião da seleção para ingresso no doutorado, submetemos à avaliação um projeto de pesquisa (o qual foi aprovado) com essa temática: o ensino de Língua Portuguesa no Oeste do Paraná, no período de 1960 a 1979.

Por que esse período? Por pelo menos duas razões. Uma delas está relacionada ao próprio período de colonização e de urbanização da região, iniciado um pouco antes, conforme Colodel (1988), mas que atingiu seu auge na década de 1950, estendendo-se aos anos 1960. Até os anos de 1950, diz o autor, havia apenas o município de Foz do Iguaçu, cuja extensão territorial abrangia praticamente toda a região. Nesse espaço geográfico de grandes proporções, o número de escolas era bastante pequeno. Em 1951, criaram-se mais quatro municípios: Cascavel, Guaíra, Guaraniaçu e Toledo. Com a vinda de imigrantes de outros Estados, principalmente de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, houve a necessidade de que as autoridades governamentais dessem mais atenção à educação na região. Conforme Costa-Hübes (2008, p. 65):

somente na década de 1960 é que a região Oeste começou a tomar corpo e se firmar enquanto estrutura educacional. Na tentativa de buscar a melhoria do ensino, ainda em 1950, transformou-se a inspeção administrativa em inspeção técnica-pedagógica e, em decorrência de tal ato, passaram a existir, nas cidades-pólo da região, as subinspetorias que foram transformadas, na década de 1960, em Inspetorias Regionais de Ensino.

É nesse período que ocorre um aumento no número de escolas, bem como uma maior oferta não só das quatro primeiras séries do 1º Grau, mas também das quatro últimas séries, denominadas, segundo a legislação educacional da época, de Ginásio. É no ensino de português, nesse nível de escolarização, que se centra a atenção deste estudo. Como o número de escolas de 2º Grau era ainda incipiente, entendemos que o recorte para o 1º Grau seria produtivo, imaginando que por ser mais ofertado que aquele, teríamos mais fontes de pesquisa (expectativa que não se confirmou durante o período de coleta dos dados).

A outra razão que teria motivado o estudo do ensino de Língua Portuguesa, no período apontado, é porque se desejou conhecer um pouco do que foi o ensino denominado de tradicional, para poder melhor compreender a tensão instalada entre o discurso do novo e o discurso do tradicional. Conforme Mortatti (2000, apud BAUMGÄRTNER, 2005, p. 16):

ao desejar romper com seu passado, os sujeitos produzem, em cada momento histórico, determinados sentidos, os quais são por eles considerados como modernos e fundadores de algo novo em relação ao ensino [...]. No entanto [...] no momento seguinte, esses sentidos acabam por ser paradoxalmente considerados, pelos pósteros imediatos, como um conjunto de semelhanças indicadoras da continuidade do antigo, devendo, por um lado, ser combatido como tradicional e, por outro, ser substituído por um novo sentido para o moderno.

Entendendo que o novo também poderá se constituir como tradição, e que aquilo que fora considerado como tradicional, em momentos anteriores poderia ter sido anunciado como novo, pretendemos apreender aspectos que lhe foram/são constitutivos, através das histórias e memórias do ensino de língua portuguesa na região Oeste do Paraná no período de 1960 a 1979.

Primeiramente povoada por etnias das tribos Guaranis Mbyá, Guaranis Nhendevá, Kaingangues e Xoklengs, essa região teria sido a última ocupada (ou invadida) no Estado do Paraná, a partir de 1930<sup>60</sup>.

Marcado pelas profundas transformações sociais, políticas, econômicas, culturais, científicas e tecnológicas que estavam ocorrendo no país nesse momento, o processo de ocupação só foi efetivado em 1960 [...]. Desde o início, os não-índios, considerados colonizadores, impuseram-se de forma bárbara sobre as populações nativas, forçando-as a adotarem sua cultura, submetendo-as, invadindo suas terras, massacrando-as e tentando exterminá-las. Atualmente, essas populações encontram-se na Região Oeste em proporções bem menores que as da década de 1930 (ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ - AMOP, 2007, p. 13).

Com isso assinalamos que a "colonização" da região não se deu sem embates, sem conflitos de interesses, sem resistências. Foi marcada por lutas travadas tanto no campo simbólico, quanto no físico, em que prevaleceu a força do colonizador/invasor. Algo parecido com o que teria ocorrido com a colonização/invasão do Brasil, no início do século XVI.

Segundo Piaia (2004), e Gregory (2002), além das fases de ocupação da região Oeste do Paraná pelos indígenas e pelos jesuítas, outras duas fases teriam ocorrido: no fim do século XIX, pela introdução do sistema *obragero* (WACHOWICZ, 1982, 1988), cujo objetivo era a exploração da madeira e da erva-mate, abundantes na região; e a partir de meados do século XX, pela ocupação de terras praticada pelas companhias colonizadoras.

Há outro acontecimento que provocou profundas mudanças no cenário oestino. A partir de 1966, segundo Mazzarollo (1978, 2003) e Ribeiro (2006), iniciam-se as discussões para a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu, sobre as águas do rio Paraná, num condomínio entre o Brasil e o Paraguai. Os dois países, à época, eram governados por ditaduras militares, as quais não mediram esforços na difusão de argumentos para justificar a realização dessa edificação. No caso do governo brasileiro, o principal argumento era que para o país se desenvolver e se

---

<sup>60</sup> Em AMOP (2007), destaca-se também que tal processo de ocupação "se deu no embate provocado pelos diferentes interesses das populações empobrecidas ou desprovidas de terra, dos grupos econômicos e políticos e das populações pré-existentes."

tornar uma grande potência, seria necessária a produção de energia elétrica. A solução desse problema estaria na construção de Itaipu<sup>61</sup>.

Na segunda metade da década de 1970, milhares de pessoas, ao longo dos municípios paranaenses afetados pela formação do lago, começaram a viver o drama da expropriação, resultando num dos maiores processos migratórios da história contemporânea brasileira. Pequenos e médios agricultores, meeiros, posseiros e bóias-frias viram-se, num repente, expropriados das terras que cultivavam. Desses, alguns migraram para outras regiões do país, principalmente para o Estado de Mato Grosso e de Rondônia, outros não.

Como consequência disso, das obras da hidrelétrica, e do processo de mecanização da agricultura, o qual implicou na reconfiguração da estrutura fundiária, algumas cidades da região receberam um grande contingente populacional, formado pelos desapropriados, por pessoas que vieram de várias regiões do país para trabalharem diretamente na construção, ou indiretamente por meio da oferta de mercadorias e de serviços aos barrageiros, e por famílias de pequenos agricultores que, não podendo acompanhar as exigências da modernização da lavoura, viram-se forçados a venderem suas terras e a buscar outras atividades econômicas para sua sobrevivência. Paralelamente à explosão demográfica, pequenas localidades transformaram-se em novos municípios, ocasionando alterações políticas, administrativas e geográficas, na região.

O inchaço populacional ocorrido trouxe implicações para os sistemas de ensino, que não estavam preparados para atender o número de crianças em idade escolar, em quaisquer níveis de escolarização, tampouco sabiam como atuar ante toda a diversidade social, cultural e linguística que aqui se instalou. Esta última afetaria consideravelmente o ensino de Língua Portuguesa: os professores se encontraram diante de uma grande variedade de falares, com a qual não sabiam lidar.

No período, eram ainda iniciais as discussões, mesmo na academia, sobre variação linguística e ensino de língua materna. Na prática da sala de aula tal

---

<sup>61</sup> O discurso dos militares, baseado na Doutrina de Segurança Nacional, pregava a segurança e o desenvolvimento do País, para justificar e executar grandes projetos de desenvolvimento econômico e de infra-estrutura do Brasil. Portadora de uma cultura tecnocrata, a ditadura militar valorizava a corrida em busca do progresso em prejuízo da diversidade cultural, social e, notadamente, no caso de Itaipu, ecológica, ameaçando tradições, destruindo ecossistemas e reduzindo o homem a um simples obstáculo a ser removido para que a concretização de um empreendimento modernizador pudesse sobrevir.

estado de coisas redundava em estigmatizar a fala do aluno, e em considerá-la como errada, em comparação com a norma padrão.

O despreparo dos sistemas de ensino para lidar com a realidade que se colocava levou a altos índices de reprovação e de abandono da escola. Na tentativa de minimizar tais efeitos, criou-se, em 1975, na região Oeste do Paraná, o Projeto Especial de Educação Brasil, Paraguai e Uruguai - MEC/OEA, coordenado pelo Professor José Kuiava. O Projeto, objetivando fortalecer a infra-estrutura educacional da região, propunha a "renovação dos sistemas educacionais e o desenvolvimento do seu potencial educativo" (COSTA-HÜBES, 2008, p.66), por meio de ações para qualificação docente, para diagnóstico e estudo da realidade educacional e para o desenvolvimento de recursos materiais e metodológicos, dentre outros.

Uma ação foi bastante representativa para o ensino de Língua Portuguesa: o Professor José Kuiava convida docentes do Departamento de Letras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ijuí/RS, na época FIDENE, para atuarem em cursos de formação de professores. O curso de "Comunicação e Expressão", organizado pelo Professor João Wanderley Geraldi, foi editado em várias cidades da região (KUIAVA, 2008).

Como alguns docentes da FIDENE estavam fazendo cursos de pós-graduação *stricto sensu* na Unicamp, trouxeram, em seus ditos e feitos, vozes que apontavam para outros modos de compreender e de realizar o ensino de línguas, observando-se a variação dialetal, e colocando-se o texto no cerne do trabalho com a linguagem. Não pensemos, no entanto, que tais vozes tenham sido incorporadas por todos os professores da região. Houve, sim, resistências. O excerto a seguir, transcrição de entrevista gravada em áudio, referente ao depoimento de Iraci Therezinha de Oliveira Foltz, uma das ex-professoras participantes desta pesquisa, ilustra tal situação:

Foi em 1977. Eu lembro que veio professora da Unicamp dar curso aí, e teve vários professores que se revoltaram, não admitiram. Eles chegaram assim que...que gramática não se ensinava mais. E não era assim. A mudança no é...não era para ser assim. Tanto é que depois elas não voltaram mais...aquelas duas professoras. É que...que eles queriam chegar à conclusão que gramática se ensinava através de texto... e não que não se ensinava mais gramática. Aí os gramaticistas...eu era meio gramaticista na época [risos] mas eu não fui uma das que me revoltei e saí da sala. Mas

teve cinco ou seis professores que se levantaram e saíram da sala, não ficaram. Até aquela professora XX, que você falou que já faleceu, a professora XY, elas eram bem...elas eram gramaticistas mesmo. Elas levantaram e saíram da sala. [...] eu acho que foi em 77, isso aí. (Profa. Araci)

Voltando à questão do despreparo da escola, a expansão de demandas para a educação formal, e principalmente para outros níveis de escolarização, defrontou-se com obstáculos como a insuficiência de professores para atuar tanto no 1º como no 2º Grau. Na esfera regional, em relação à falta de professores qualificados para atuar nas séries iniciais do 1º Grau, essa questão foi relativamente minimizada com a criação das Escolas Normais Regionais<sup>62</sup>. Mas persistiu a dificuldade em relação às séries finais desse nível de escolarização. Isso teve várias consequências. Dentre elas a atribuição de aulas de Língua Portuguesa a profissionais habilitados em outras áreas do conhecimento, como Direito, por exemplo. Ou a assunção de aulas do 1º ao 4º ano ginásial por estudantes que ainda estavam cursando ou eram concluintes do Colegial.

No final dos 1960 e início de 1970, vindos de outras regiões do Estado ou até de outros Estados, deslocaram-se para cá professores das mais diversas áreas, formados com Licenciatura Curta, ou Plena. Quando aqui chegavam, dada a falta de professores, assumiam uma carga horária de aulas semanais bastante expressiva, e em várias disciplinas. A opção era motivada por pelo menos duas razões: a falta de professores com formação específica para atuar nas disciplinas de ensino, e também porque o professor contratado no início do ano só recebia o primeiro salário a partir de julho, agosto. Até lá, os que não tinham uma outra fonte de renda dependiam da boa vontade dos comerciantes, que vendiam a prazo, para receberem somente com a chegada do primeiro salário.

Na década de 1970, instalaram-se na região as Faculdades de Filosofia Ciências e Letras de Cascavel - FECIVEL, de Foz do Iguaçu - FACISA, de Marechal Cândido Rondon - FACIMAR, e de Toledo - FACITOL. Iniciaram-se os primeiros cursos de licenciatura na região. Letras foi um dos primeiros cursos ofertados. Obviamente o número de vagas ofertadas para ingresso no Curso de Letras não atendia a toda a demanda existente na região. Por essa razão, muitos

---

<sup>62</sup> Conforme EMER, (1991), no final da década de 1950, criaram-se as Escolas Normais Regionais. A Escola Normal Regional de Foz do Iguaçu entra em funcionamento em 1951. Em 1958, Marechal Cândido Rondon, e em 1959, Cascavel, criaram-se a Escola Normal Regional Luterana e a Escola Normal Colegial Irene Rickly, respectivamente.

professores deslocavam-se, uma vez por semana, uma vez por mês ou mesmo nas férias, para as cidades de Palmas, Umuarama e União da Vitória/PR, ou para Presidente Prudente/SP, por exemplo, para cursarem a faculdade. Nos depoimentos dos professores entrevistados, essas questões emergiram quando falaram de sua própria formação profissional, conforme explicitado mais à frente.

A área de abrangência da pesquisa compreendeu a região Oeste do Estado do Paraná. Fazer o levantamento dos dados em todos os 51 municípios da região seria algo inexecutável, tanto em termos de tempo que precisaria ser dispensado, quanto em termos de recursos humanos e financeiros. Procedemos a um corte, adotando como critério as três primeiras localidades levadas oficialmente à condição de município. As localidades que atenderam a esse critério foram Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo: os três municípios mais populosos da região (IPARDES, 2008). Neles se instalaram as três primeiras Inspetorias Regionais de Educação, atualmente Núcleos Regionais de Educação (NRE). Delimitamos o campo de pesquisa. Ou seja, consideramos a área de abrangência desses três NRE como foco de investigação.

Como assinalamos no Capítulo 1, essas duas décadas foram palco de muitos acontecimentos na esfera nacional, aos quais o Estado do Paraná e a região Oeste não estiveram alheios. No âmbito político-administrativo, foram tempos de Ditadura Militar. No plano econômico, a indústria continuava acelerando, e a agricultura mecanizada estava em franca expansão. No domínio educacional, em 1961, aprovou-se a LDB nº 4.024, considerada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira. Segundo essa LDB, os Estados continuariam tendo ampla liberdade na definição dos conteúdos curriculares. Determinadas disciplinas passaram a constar nacionalmente nos currículos, mas seus conteúdos não tinham definições específicas por parte da União. Assim, a nova lei não fixa um currículo mínimo obrigatório para o ensino nas quatro séries do ginásio.

No ano de 1971, reformulou-se oficialmente o ensino estabelecido por essa lei, a fim de atender às exigências político-econômicas da época, promulgando-se a LDB nº 5.692. Nela, o antigo curso Primário e ciclo ginásial (o nível Médio, ou Secundário, era composto de dois ciclos: o ginásial e o colegial) foram agrupados, instituindo-se o ensino de 1º Grau, para atender crianças e jovens de 7 a 14 anos, ampliando a obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos. Essa

ampliação efetiva a mudança ocorrida na Constituição Federal de 1967, que aumentou para 8 anos o ensino de 1º Grau obrigatório.

Com relação ao currículo, a Lei nº 5692/71 deixou por conta do Conselho Federal de Educação a fixação das matérias do "núcleo comum do 1º grau" (1º e 2º Graus passaram a ter disciplinas do "núcleo comum", obrigatórias, e "uma parte diversificada" para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, as peculiaridades locais). O Conselho Federal de Educação fixou o núcleo comum<sup>63</sup>, fazendo desaparecer a especificidade das disciplinas, agrupando-as em áreas (Estudos Sociais, Comunicação e Expressão e Ciências).

Ao contrário do silêncio/esquecimento em relação aos desdobramentos em termos de ensino de Língua Portuguesa, decorrentes da regulamentação da LDB nº 4.024, no Estado do Paraná, na implantação da LDB nº 5.692, o CETEPAR<sup>64</sup> promoveu diversos cursos para que os professores de língua portuguesa se adequassem aos ditames na nova lei. Tais cursos ora ocorriam centralizadamente em Curitiba ou em Ponta Grossa, ora eram descentralizados para as cidades pólo. As Inspetorias de Cascavel, Toledo e Foz do Iguaçu enviavam professores aos encontros centralizados, os quais, no retorno, deveriam promover o "repasso" dos cursos aos demais professores da região.

## 5.2 OS CONTATOS E A CAPTAÇÃO DE DADOS: A OPÇÃO PELA HISTÓRIA ORAL COMO ABORDAGEM PARA COLETA DE REGISTROS

Tendo em vista as perspectivas que norteiam a análise dos discursos dos entrevistados, dos documentos oficiais e dos livros didáticos, recorreremos ao uso da história oral como um dos desdobramentos da perspectiva metodológica. Nóvoa (1992, p.18) salienta que a utilização contemporânea das abordagens (auto) biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação

<sup>63</sup> Ao fixar o núcleo comum o Conselho determinou como obrigatório, através do parecer 853/71, além das áreas citadas acima, a educação moral e cívica, educação física, educação artística, programas de saúde e ensino religioso.

<sup>64</sup> Conforme COSTA-HÜBES (2008), o Centro de Treinamento do Magistério Primário do Paraná - CETEPAR (criado pelo Decreto nº 15729/1969), situado em Curitiba, atualmente Centro de Excelência em Tecnologia Educacional do Paraná (denominação alterada pelo Decreto nº 5123/2001), tinha como sua principal atribuição a coordenação de cursos de capacitação continuada aos profissionais da educação do Estado do Paraná, os denominados "treinamentos para professores".



ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico. Gaston Pineau (1990 apud NÓVOA, 1992, p.19), difundia essa idéia, quando diz que as pesquisas com base em histórias de vida caracterizam um movimento social e educativo com diversas formas de abordagem. Isso sem deixar de considerar a necessidade de uma "integração teórica que traduza toda a complexidade das práticas".

Conforme Lang (1996), as fontes orais podem se apresentar no formato de história oral da vida, relato oral da vida e depoimento oral. As duas primeiras formas referem-se a situações em que o sujeito referencia sua vida e suas experiências. No depoimento oral, o sujeito evoca acontecimentos passados por ele presenciados ou experienciados, ou informações que detém, sobre o assunto que está sendo pesquisado. O autor destaca:

O relato de uma vida, de parte de uma vida, ou mesmo o depoimento sobre um fato, não significam tão somente a perspectiva do indivíduo, pois esta é informada pelo grupo desde os primórdios do processo de socialização. A versão do indivíduo tem portanto um conteúdo marcado pelo coletivo ao lado certamente de aspectos decorrentes de peculiaridades individuais (LANG, 1996, p. 45).

Nesta pesquisa, uma das opções foi pelo depoimento oral, com o qual buscamos obter dados informativos e factuais, através de referências mais diretas ao ensino de Língua Portuguesa no período de 1960 a 1979. Nos depoimentos, os sujeitos forneceram testemunhos de sua vivência em situações de ensino formal da disciplina curricular nas quatro últimas séries do 1º Grau (ou, quando se refere à década de 1960, nas quatro primeiras séries do nível médio) como professor, ou como aluno.

A coleta dos dados orais foi realizada por meio de entrevista, ou seja, por uma conversa entre os entrevistados e a pesquisadora, na qual buscamos a riqueza que cada entrevistado tem a contar, que nem sempre se traduz na extensão das falas, mas na menção a um fato desconhecido ou até na exposição de um episódio corriqueiro. Todos os focos de observação são importantes porque se relacionam com práticas de sala de aula. Procuramos delinear categorias de análise, tendo em vista que o ensino de Língua Portuguesa não é um bloco monológico. Constitui-se de múltiplas dimensões, dentre as quais elencamos algumas para compor o roteiro das entrevistas, e para guiar o movimento analítico sobre todo o

corpus: contexto sócio-histórico, a relação do professor de português com as orientações curriculares, os objetivos para o ensino de língua portuguesa, os objetos de ensino, e as metodologias aplicadas. Cada uma dessas categorias possui desdobramentos, como se pode observar no roteiro da entrevista (Anexos A e B).

O *corpus* foi constituído com fontes primárias (livros didáticos e documentos oficiais, memórias de ex-professores e de ex-alunos). Isso não significa que os instrumentos e as técnicas de coleta tenham sido os mesmos. No caso dos documentos oficiais (Programas de Ensino de Língua Portuguesa em vigência no período de 1960 a 1979), fizemos a garimpagem em arquivos escolares. Examinamos livros ata de reuniões de professores, de reuniões de pais e professores, pastas de ex-alunos, livros-ponto, pastas com planejamentos de ensino, atas de exames, livros de chamada (ou diários de classe), dentre outros.

As escolas campo de coleta foram o Colégio Estadual Wilson Joffre, o Colégio Estadual Eleodoro Ébano Pereira, o Colégio Estadual Costa e Silva - Cascavel; Colégio Estadual Dario Wellozo e Colégio Estadual Luiz Augusto Morais Rego -Toledo; Colégio Estadual Bartolomeu Mitre e Colégio Estadual Monsenhor Guilherme - Foz do Iguaçu).

Também pesquisamos nas bibliotecas, arquivos inativos, e setor de Estrutura de Núcleos Regionais de Educação (NRE Cascavel, NRE Foz do Iguaçu, NRE Toledo, NRE Ponta Grossa, NRE Curitiba - região metropolitana); na Superintendência de Educação (SUED), no setor de Estrutura e Documentação (SEED), na biblioteca, em arquivos e no museu do Colégio Estadual do Paraná - Curitiba, uma das primeiras escolas públicas do Paraná, e tem tido o cuidado com a preservação de documentos; na Biblioteca da Secretaria de Estado da Educação - SEED, no antigo CETEPAR, no Arquivo Público do Paraná, nas Bibliotecas Públicas de Cascavel, Foz do Iguaçu, Toledo, e de Curitiba, e no Conselho Estadual de Educação.

Esse momento da pesquisa foi bastante revelador. Verificamos que a política de acervo e de preservação é algo recente, o que implicou a dificuldade de localização dos Programas Oficiais de Ensino do Estado. Poucos dos organismos acima mencionados têm exercitado a tarefa de manter documentos que mostram sua trajetória histórica. Na tentativa de procurar entender a cultura de desvalorização do patrimônio histórico-documental, foram feitas algumas indagações nesses espaços de circulação. As informações obtidas em conversas informais eram de que

não havia espaço e instalações para arquivamento dessa documentação nas escolas, e que uma orientação da SEED<sup>65</sup> estabelecia que alguns documentos deveriam ser mantidos por um período cinco anos. Ao final desse período, seriam catalogados para posterior incineração. Verificamos que, em termos de catalogação, poucas das instituições visitadas haviam adotado esse procedimento. E em alguns casos, quando feita a catalogação, esta se limitou a registros como "Livros de chamada da 6ª série - Ano de 1973". Esse tipo de registro implica decisivamente o silenciamento de tal fonte documental.

Em relação à coleta de livros didáticos, adotamos o seguinte procedimento: a partir das indicações dos ex-professores e dos ex-alunos fomos em sua busca. Os locais de busca foram primeiramente as residências dos entrevistados, onde não se obteve nenhum exemplar que fora utilizado no período de 1960 a 1979. Em seguida, procuramos nas bibliotecas das escolas (em uma delas foi localizado um exemplar), nas bibliotecas públicas e em sebos da região, na Biblioteca Pública do Paraná, nas bibliotecas públicas da região, nas bibliotecas de todos os *campi* da UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná) e da UNIPAR (Universidade Paranaense).

A coleta de depoimentos orais requereu abordagem e instrumento de coleta específicos. Recorremos à história oral, no formato de depoimento, cujo gênero discursivo utilizado para coleta foi a entrevista. Conforme Pereira de Queiroz (1987), a história oral caracteriza-se por um relato de um sujeito sobre sua vivência e

---

<sup>65</sup> Tal orientação ainda é mantida, com alguma adequação em relação ao processo de eliminação de documentos, conforme Seção XVII, do Caderno de apoio para elaboração do regimento escolar, expedido pela SEED: Da eliminação de documentos escolares. **Art. ...** A eliminação consiste no ato de destruição por fragmentação de documentos escolares que não necessitam permanecer em arquivo escolar, com observância às normas de preservação ambiental e aos prazos dispostos na legislação em vigor. **Art. ...** A direção do estabelecimento de ensino, periodicamente, determinará a seleção dos documentos existentes nos arquivos escolares, sem relevância probatória, a fim de serem retirados e eliminados. **Art. ...** Podem ser eliminados os seguintes documentos escolares: I. pertinentes ao estabelecimento de ensino: a) Livro Registro de Classe, após 5 (cinco) anos; b) Ficha Individual de Controle de Nota e Frequência da Organização Individual, após 5 (cinco) anos (**específico para Educação de Jovens e Adultos**); c) planejamentos didático-pedagógicos (**prazo a critério do estabelecimento de ensino**); d) calendários escolares, com as cargas horárias anuais efetivamente cumpridas (**prazo a critério do estabelecimento de ensino**). II. referentes ao corpo discente: a) instrumentos utilizados para avaliação (**prazo a critério do estabelecimento de ensino**); b) documentos inativos do aluno: Requerimento de Matrícula, após 1 (um) ano; Ficha Individual, após 5 (cinco) anos; e Ficha Individual com requerimento de transferência, após 1 (um) ano. **Art. ...** Para a eliminação dos documentos escolares será lavrada Ata, na qual deverão constar a natureza do documento, o nome do aluno, o ano letivo e demais informações que eventualmente possam auxiliar na identificação dos documentos destruídos. **Parágrafo Único** - A referida Ata no *caput* deste artigo deve ser assinada pelo diretor, secretário e demais funcionários presentes. (PARANÁ, 2007, p. 67-68).

percepção em dado contexto social e histórico. Nela, o sujeito reconstrói os acontecimentos que vivenciou. Por meio desse tipo de relato, afloram as relações do sujeito consigo mesmo e com seu grupo social. Seguindo a orientação dessa autora, nesse tipo de abordagem, as interferências do pesquisador devem ser mínimas. É o narrador quem deve estar de posse do turno da fala.

Como metodologia de pesquisa, a história oral se ocupa em conhecer e em aprofundar conhecimentos sobre determinada realidade, obtidos através de conversas com pessoas, de seus relatos orais. Ao evocarem lembranças pessoais, elas constroem também uma visão da dinâmica de funcionamento e das várias etapas da trajetória do grupo social ao qual pertencem, ordenando esses fatos pela sua importância em suas vidas. A história oral permite a interlocução com qualquer pessoa, pertencente aos mais variados segmentos sociais, que domine o sistema de escrita, ou que esteja dele alijada. A opção pela história oral permitiu dar voz a ex-professores e a ex-alunos, cujas percepções sobre o ensino de língua portuguesa nem sempre foram consideradas. A história do ensino de língua portuguesa tem sido contada, em geral, pela voz da academia, cujas fontes comumente são documentos oficiais (leis, decretos, pareceres, diretrizes curriculares dos sistemas de ensino), livros de literatura especializada, livros didáticos, compêndios dentre outros.

O gênero do discurso entrevista é um dispositivo flexível de obtenção de informações qualitativas para uma pesquisa. Requereu planejamento prévio, com aplicação da entrevista piloto, para ajustes quanto ao tipo de perguntas, extensão, clareza etc. O gênero possibilitou a inserção de outras indagações que não aquelas que estruturamos inicialmente, bem como de redimensionamentos tanto em relação à ordem das perguntas quanto em relação ao fluxo da interação, suas condições de produção etc.

A entrevista elaborada para coletar informações com os ex-professores de língua portuguesa tinha 38 questões. Para entrevistar os alunos, foram elaboradas vinte e três questões (os roteiros de ambas as entrevistas constam em Anexo 1 - p. 335, e Anexo 2 - p. 339).

A participação dos professores e dos alunos como sujeitos dessa pesquisa dependeu de aceite dos mesmos, após terem tomado conhecimento, através de contato feito por nós, do que propunha o estudo em questão. Em relação ao perfil dos ex-professores, levamos em conta o seguinte critério: ter atuado por

pelo menos oito anos no ensino de Língua Portuguesa nas quatro últimas séries do 1º Grau, em escola estadual, na região, durante o período pesquisado. No momento da coleta, todos os professores entrevistados deveriam estar aposentados de sua função docente. Quanto aos ex-alunos entrevistados, o critério foi terem cursado essas séries do referido nível de escolarização, também em escola estadual da região, durante esse período.

A partir das buscas realizadas em arquivos das escolas acima mencionadas, e em conversas informais com pessoas em geral, obtivemos algumas informações sobre ex-professores e ex-alunos. De posse de nomes de ex-professores que atuaram no ensino de língua portuguesa na região no período pesquisado (1960 a 1979), o passo seguinte foi a localização de contatos. Para isso, novamente procuramos nas escolas onde atuaram, em lista telefônica, no setor de Recursos Humanos, tanto da SEED quanto dos NREs da região, na Associação Paranaense de Professores - APP, regional de Cascavel e de Foz do Iguaçu. Obtida uma forma de contato, seja por telefone, ou no endereço dos mesmos, iniciamos a interlocução.

O momento de aproximação com os sujeitos também revelou surpresas. Depois de um contato inicial, em que mencionávamos os interesses da pesquisa, procedíamos à apresentação do projeto, e à entrega de uma cópia para o possível informante. Quando a interlocução era mantida após o conhecimento do projeto (cinco contatos encerraram-se nesse momento, em geral por se tratar de professor que atuou no ensino de língua portuguesa por um período inferior a oito anos, entre os anos 1960 a 1979, ou por entender que não desejava participar da pesquisa), apresentavam-se as questões da entrevista, deixando-se uma cópia na residência do mesmo.

Desejamos assinalar que nesse período de contatos preliminares para a coleta, antes de iniciar a entrevista propriamente dita, uma informante potencial veio a falecer. Trata-se da professora Mirna Zeni Lunardi, uma das primeiras professoras a atuar no ensino de Língua Portuguesa na região, tendo iniciado seus trabalhos de docência na cidade de Toledo, na década de 1960, lá ocupando diversos cargos, além do de professora. Foi Secretária de Educação e Inspetora Regional de Ensino. Mais tarde veio a residir em Cascavel, onde atuou por muitos anos no Colégio Estadual Wilson Joffre. Para seus ex-colegas de trabalho, foi uma professora inigualável, pela sua competência profissional, rigorosidade,

seriedade e retidão de caráter. Apesar de termos obtido outras informações, elas não serão explicitadas aqui, em razão das circunstâncias em que esse contato foi finalizado. Ainda não tínhamos obtido a declaração da professora, permitindo o uso dos dados, um procedimento formal que se fez invariavelmente, com os demais entrevistados, ao final da coleta.

Em geral, as entrevistas iniciavam-se no quarto contato, quando os sujeitos se sentiam um pouco mais à vontade para fazê-la. Todas as entrevistas foram realizadas nas residências dos entrevistados. Ao todo foram oito entrevistas com ex-professores, e três com ex-alunos. As entrevistas foram gravadas em áudio, e posteriormente transcritas na íntegra.

Orientada pela metodologia da história, na perspectiva de Meihy (1996), propiciamos ao entrevistado o direito de tomar conhecimento sobre o que falou, de conferir o texto da transcrição feita, e de, se sentisse necessidade, alterar o texto transcrito, para depois liberá-lo para procedermos à análise.

No momento da entrevista, os sujeitos eram consultados quanto ao desejo de receberem uma cópia em áudio, e uma com a gravação impressa, para exame e checagem de informações, antes de serem analisadas por nós. Como houve manifestação desse interesse, depois de concluída a gravação, algumas foram enviadas por e-mail, e outras foram entregues pessoalmente pela pesquisadora na residência dos entrevistados que não interagiam por correio eletrônico. Definiu-se um período de trinta dias para que nos dessem retorno. Em geral esse prazo foi considerado. Houve indicações de alterações. O que chamou a atenção é que algumas delas eram de correção ortográfica, ou de advertência quanto ao excesso de palavras repetidas e de organizadores conversacionais como "daí", "olha!", "né", "viu". A partir das sugestões fornecidas pelos entrevistados, procedemos à edição, fazendo as alterações, de tal modo que o texto produzido oralmente, ao ser transcrito, adquirisse características de texto escrito. Do contrário, segundo os entrevistados, os leitores deste estudo que não estivessem familiarizados com as convenções de transcrição de texto falado poderiam encontrar dificuldade na compreensão das entrevistas.

Consideramos essa etapa do processo bastante rica, porque nosso diálogo com os entrevistados não se concluiu ao final das entrevistas, e porque lhes foi possibilitado refletir e alterar o que disseram no momento da gravação em áudio. Bosi (2003, p.66) recomenda ao estudioso da memória que, ao se ocupar de

histórias orais de idosos (como era o caso dos ex-professores), devolva os depoimentos aos seus autores, pois "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".

O tempo médio de duração da gravação de cada entrevista foi de duas horas. Algumas delas foram feitas em uma única tomada, outras, um pouco mais longas, tiveram até três tomadas, feitas em datas diferentes. Como a faixa etária dos ex-professores variou entre 60 e 79 anos de idade, exigiram-se atenção e cuidados redobrados de nossa parte. Quando percebíamos sinais de cansaço, ou quando observávamos que os sujeitos estavam muito emocionados com a rememoração de acontecimentos passados, consultávamo-los sobre sua preferência em continuar com a entrevista, naquelas condições, ou em interrompê-la para retomar num momento posterior. Esse fator também contribuiu para estender o período da coleta de depoimentos.

Em relação aos ex-alunos, as entrevistas duraram em média 40 minutos. Todas foram gravadas em uma só tomada, e os procedimentos para transcrição e edição foram idênticos aos que adotamos com os ex-professores. O contato iniciava-se após a localização de nomes nos registros das escolas visitadas. Optamos por essa estratégia, considerando que quando os ex-professores eram indagados a respeito de seus ex-alunos, via de regra mencionavam aqueles que atualmente são pessoas bem sucedidas profissionalmente. Nosso interesse não residia exatamente em focalizar apenas esse perfil de informante mas, independentemente do fato de eles serem profissionais bem sucedidos, desejava-se que falassem sobre sua vivência nas aulas de Língua Portuguesa da época. Portanto, chegamos aos mesmos pela presença de seus nomes nos registros escolares. A partir de informações fornecidas por diretores e funcionários do setor administrativo das escolas contactadas, os três ex-alunos foram localizados.

Nesse fazer metodológico, elegemos a segunda versão da transcrição das entrevistas como documento original, considerando-se que as gravações em áudio e a primeira versão transcrita passaram por revisão feita pelos entrevistados, na qual realizaram alguma alteração.

Quanto ao tratamento analítico das fontes orais, optamos pela realização de recortes no texto degravado, com vistas a destacar as categorias de

análise, ou seja, os sentidos que foram por nós capturados e produzidos em relação a aspectos constitutivos da história do ensino de língua portuguesa na região Oeste do Paraná, entre 1960 a 1979. Essa escolha permitiu a obtenção e a produção de uma variedade de sentidos enriquecendo, com originalidade, maiores detalhes e esclarecimentos, o estudo empreendido.

Por uma questão de organização da apresentação na linha do tempo, a voz dos professores será apresentada seguindo-se a seguinte ordem: primeiro a dos que atuaram da década de 1960 em diante, no ensino de Língua Portuguesa na região Oeste do Paraná, seguida da dos que atuaram a partir da década de 1970. Como os entrevistados autorizaram o uso de seus nomes para identificação de suas falas, esse procedimento será adotado.

Considerando que para análise seria inexequível apreciar toda a entrevista de cada professor, e de cada aluno, optamos pelo recorte de segmentos em que o tópico focalizado na subseção se mostra com mais evidência. Em vista disso, a supressão de trechos do turno de fala foi indicada com o uso de parênteses preenchidos por reticências. A ocorrência só de reticências significa pausa breve feita pelos entrevistados, durante a gravação. Nomes de pessoas ou lugares cuja divulgação não tenha sido autorizada foram substituídos por XX, XY ou XZ. Vale lembrar que todos os entrevistados continuaram na docência dessa disciplina após o período focalizado.

É preciso mencionar que à medida que os sujeitos contam suas histórias dão a elas novos sentidos. Por meio de suas memórias, temos a possibilidade de contactar com traços de um pensar coletivo, manifestado por um sujeito. O acontecimento, no caso deste estudo, a história oral e as fontes documentais, construiu-se a partir dos fazeres cotidianos dos homens e do simbólico, do entendimento analítico destes, da compreensão dos mitos, ritos, utopias, ou seja, do imaginário e dos fazeres, da inter-relação destes com a teoria existente.

A vida desses sujeitos não é uma realidade descolada de um mundo social. Ela só toma forma e se constrói em relação a uma realidade social. Portanto, entendemos que uma análise histórica deve se ater tanto ao entendimento dos sujeitos sociais, seus fazeres e representações, quanto à sociedade, que contribui para dar forma e sentido às ações individuais. Nesse sentido, o real é simultaneamente construção (realização dos fazeres do homem) e criação



(expressão de sonhos, utopias). Rememorar é (re)construir verbalmente o passado, as lembranças e os desejos, a partir do presente. É uma (re)elaboração da experiência no passado comum. É também (re)invenção e (re)descoberta. Por isso, um momento em que facilmente nas lembranças, principalmente dos ex-professores, afloravam emoções, sentimentos de saudade, de alegrias e de tristezas em relação ao vivido.

### 5.3 CARACTERIZAÇÃO DO *CORPUS*

Como apontado anteriormente, o *corpus* deste estudo é composto por depoimentos de ex-professores de Língua Portuguesa, de ex-alunos, por livros didáticos e por documentos oficiais. Como o propósito era chegar o mais próximo possível da realidade - o ensino de Língua Portuguesa na escola pública, nas quatro primeiras séries do nível Médio (LDB n. 4.024/61), ou nas quatro últimas séries do 1º Grau (LDB n.5.692/71), na região Oeste do Paraná, entre 1960 a 1979 - primeiramente serão apresentados os entrevistados, em seguida os livros didáticos, e por último os documentos oficiais.

#### 5.3.1 Os Ex-Professores Entrevistados

##### **Rugas: caminhos sulcados<sup>66</sup>**

Estou começando a  
Gostar de minhas...  
Rugas!  
Reúnem experiência  
Resumem trabalho  
Relembra o tempo

---

<sup>66</sup> A autora é uma das professoras entrevistadas, e deu permissão para que este poema abrisse esta seção.

Retido na frente  
 Retiram saberes  
 Revivem sonhos  
 Revestem minh'alma  
 Revelam que há  
 Ainda esperanças

Refazem a crença  
 em você!

*Professora Alba Waly França (1993)*

#### *Professor Abílio Pedro dos Santos*

O Professor Abílio nasceu em 15 de maio de 1929, na cidade de Cajobi/SP. Na época da entrevista tinha 79 anos de idade. Reside na cidade de Foz do Iguaçu/PR desde 1972. Kursou o Colegial - Propedêutico e Magistério (as últimas séries do nível Médio-LDB n. 4.024/61) na cidade de Paranaíba/PR. Concluiu a graduação em Letras na Universidade Paranaense - Unipar/Paranaíba/PR em 1970, e a Pós-Graduação *lato sensu* em Lingüística na Universidade Federal do Paraná - UFPR/Curitiba/PR. Começou sua atuação como professor em 1955, no curso Primário (1ª a 4ª série). Em 1968 começou a dar aulas de Português, inicialmente no Colegial e posteriormente no Ginásio. Em Foz atuou em várias escolas - como no Monsenhor Guilherme - tanto no 1º Grau, quanto no 2º Grau, como professor e como diretor. O tempo de trabalho ininterrupto com o ensino de Língua Portuguesa foi de 12 anos. Aposentou-se das atividades profissionais em 1996.

#### *Professora Anita Adami Reway*

A Professora Anita nasceu em 1930, em Rio do Sul/SC. Na época da entrevista tinha 77 anos de idade. Reside na região Oeste do Paraná há 58 anos. Concluiu o Colegial Magistério na escola Normal Colegial Irene Rickly, em Cascavel/PR, em 1965. Kursou a Graduação em Letras na Pontifícia Universidade Católica - PUC/PR, Curitiba/PR. Concluiu em 1973. Iniciou suas atividades como

professora de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série - Primário, em 1947 (aos 17 anos de idade), quando ainda residia em Santa Catarina. Chegando à região Oeste em 1950, começou como professora do município. Sua formação era a 4<sup>a</sup> série do Primário. Foi nomeada pelo Estado, e lecionava numa escola isolada em São João do Oeste (distrito de Cascavel). Tendo concluído o 2º Grau em 1965, em 1966, foi convidada para lecionar Português, na mesma escola em que se formou e no mesmo nível de escolarização, o Normal Colegial. Em seguida, passou a atuar no 1º e 2º ano do Ginásio (o que corresponde atualmente à 5a e 6a série do Ensino Fundamental). Aposentou-se no ano de 1992. Atuou como professora de Língua Portuguesa, na região, no Ginásio (posteriormente denominado 5a e 8a série), durante 27 anos. Antes de exercer a profissão de professora, atuou como empregada doméstica.

#### *Professor Venturino Savaris*

O Professor Venturino nasceu em Guaporé/RS. À época da entrevista estava com 67 anos de idade. Reside na região Oeste do Paraná há 42 anos. Concluiu o Curso Secundário Clássico em Osasco/SP, em 1959. Concluiu a Graduação em Letras na UNICENTRO, em Guarapuava/PR, em 1973. Foi aluno da primeira turma de Letras dessa instituição. Fez Pós-Graduação *lato sensu* em Literatura e em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, em Campinas/SP, concluída em 1988 e em 1992; e *stricto sensu* em Lingüística da Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista - UNESP, Araraquara/SP (mestrado interinstitucional UNIOESTE/UNESP), em Cascavel/PR, concluída em 2003. Iniciou suas atividades como professor de Língua Portuguesa em 1965, em escola pública estadual em Foz do Iguaçu/PR, atuando no Curso Ginásial e no Colegia (Entrevista em Anexo 3, p.375).

#### *Professora Glaci Garcia*

A Professora Glaci nasceu em Santa Rosa/RS, em 13 de setembro de 1942. À época da entrevista tinha 65 anos de idade. Reside na região Oeste do Paraná há 53 anos. Concluiu o Normal Colegial em 1972, na Escola Normal Colegial estadual Dr. João Cândido Ferreira, em Toledo/PR. Fez a Graduação em Letras na FECIVEL (atualmente UNIOESTE) em Cascavel/PR, concluída em 1977. Fez Pós-

Graduação *lato sensu* em Metodologia do Ensino Superior na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - URGs, concluído em 1981. Começou a atuar como professora em 1959, aos 17 anos de idade, em classe multisseriada de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série do Primário, em Toledo/PR. No ensino de Língua Portuguesa, na região, atuou durante 21 anos. Além de professora exerceu outras atividades, como balconista e bancária.

#### *Professora Alba Waly França*

A Professora Alba nasceu em Santa Catarina, em 1942. Na época da entrevista tinha 66 anos de idade. Reside em Cascavel desde 1969. Concluiu o Curso Colegial em Técnico em Contabilidade, na cidade de União da Vitória/PR, em 1962. Concluiu a Graduação em Letras/Inglês na Faculdade de Letras de União da Vitória (não informou o ano de conclusão). Começou a atuar como professora de Português no 1<sup>o</sup> e no 2<sup>o</sup> Grau, em Cascavel, no ano de 1970. Atuou também no ensino das séries iniciais do 1<sup>o</sup> Grau. Foi professora suplementarista<sup>67</sup> por dez anos. Posteriormente, foi aprovada em concurso público na função de professora de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série (1<sup>o</sup> Grau), e de professora de Português e Inglês de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série e do 2<sup>o</sup> Grau. Atuou em vários Colégios - como no Costa e Silva, no Wilson Joffre, no Castelo Branco, no Julia Wanderley. Foi diretora de escola. Atuou no ensino de Língua Portuguesa durante 25 anos. Aposentou-se em 1996. Retornou às atividades como professora de Português e Literatura por mais dois anos. Além de professora, também foi escriturária, e vendedora em loja de eletrodomésticos (Entrevista em Anexo 3, p. 342)

#### *Professora Araci Therezinha de Oliveira Foltz*

A professora Araci nasceu em Taquari/RS. À época da entrevista estava com 64 anos de idade. Reside na região Oeste do Paraná há 42 anos. Concluiu o Normal Colegial em Marechal Cândido Rondon/PR, em 1969. Graduiu-se em Letras pela FECIVEL (atualmente denominada UNIOESTE), em Cascavel/PR,

---

<sup>67</sup> "Suplementarista" era a denominação dada à época aos professores que eram contratados para um ano letivo. No final do ano o contrato encerrava-se. No ano seguinte eram contratados novamente por mais um ano, e assim sucessivamente.

concluída em 1976. Foi aluna da primeira turma de Letras da FECIVEL. Iniciou suas atividades como professora de 1ª a 4ª série do Curso Primário, numa escola rural no Rio Grande do Sul, em 1963. Depois lecionou também nesse mesmo nível de escolarização em Marechal Cândido Rondon/PR. Sua atuação como professora de Português iniciou-se em Cascavel/Paraná, em 1972, e se estendeu até o ano de 1996, quando se aposentou. Ao todo lecionou a disciplina de Língua Portuguesa durante 24 anos, ora no 1º Grau, ora no 2º, mas a maior parte desse tempo nos dois graus de ensino, simultaneamente.

*Professora Maria Aparecida Fracass da Cruz*

A Professora Maria Aparecida nasceu em Jandaia do Sul/PR. À época da entrevista estava com 61 anos de idade. Reside na região Oeste do Paraná há 37 anos. Concluiu o Curso Normal Colegial em Cascavel/PR, em 1970. Graduiu-se em Letras pela Universidade do Oeste de São Paulo - UNOESTE, em Presidente Prudente/SP, em 1976. Fez Pós-Graduação *lato sensu* em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira, em São Gonçalo/RJ, em 1994. Iniciou sua atuação como professora de 1ª a 4ª série do Curso Primário. Em 1970 começou a lecionar a disciplina de Língua Portuguesa no curso Ginásial. Atuou na área, na região, durante 23 anos. Aposentou-se das atividades docentes em 1998.

*Professor Floriano Mattiello*

O Professor Floriano nasceu em Nova Prata/RS. Na época da entrevista tinha 60 anos de idade. Reside na região Oeste do Paraná há 37 anos. Concluiu Colegial Científico no Rio Grande do Sul, em 1965. Fez Graduação em Estudos Sociais na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ijuí - UNIJUI/RS, a esta época FIDENE; e em Letras na Faculdade de Palmas/PR. Os anos de conclusão foram 1970 e 1975 respectivamente. Fez Pós-Graduação *lato sensu* em Administração e Planejamento Educacional na Fundação Getúlio Vargas, concluída em 1982. Iniciou suas atividades como professor do Ginásio em 1971. Atuou como professor de Português na região durante 20 anos. Além de professor exerceu outras funções como diretor de escola, secretário municipal de educação e inspetor

estadual de ensino. À época da entrevista, o professor estava aposentado de suas atividades docentes.

### 5.3.2 Os Ex-Alunos Entrevistados

#### *Sr. Elson Carvalho*

O Sr. Elson nasceu em Guarapuava/PR. À época da entrevista estava com 56 anos de idade. Reside no Oeste do Paraná há 48 anos. Concluiu o Ginásio no Colégio Estadual Bartolomeu Mitre, em Foz do Iguaçu, no ano de 1968. Não prosseguiu sua formação escolar. Reside nessa mesma cidade há 48 anos. Exerce a profissão de taxista há 35 anos.

#### *Sra. Gessi Pavan*

A Sra. Gessi nasceu em Santa Maria/RS. À época da entrevista estava com 50 anos de idade. O tempo de residência no Oeste do Paraná é de 41 anos. Concluiu o Ginásio na Escola Normal regional Carola Moreira, em Cascavel, em 1973. E o Normal Colegial no Colégio Eleodoro Ébano Pereira, no mesmo município, em 1977. Graduiu-se em Ciências Contábeis pela FECIVEL (atualmente denominada UNIOESTE), em Cascavel, no ano de 1989. Atua na profissão de contadora há 20 anos. Reside em Cascavel.

#### *Sra. Sara Lentz*

Sara Lentz nasceu em Novo Hamburgo/RS. À época da entrevista estava com 56 anos de idade. O tempo de residência no Oeste do Paraná é de 43 anos. Sara concluiu o Curso Ginásial no Ginásio Estadual de Toledo (que mais tarde passou a ser denominado de Colégio Estadual Dario Velozo, nome que permanece até hoje), na cidade de Toledo/PR, em 1970. E o 2º Grau, Curso Científico, foi concluído em 1977, no Colégio Luther King, também na cidade de Toledo/PR. Atua

na profissão de balconista, há 28 anos. Reside na cidade de Toledo/PR (Entrevista em Anexo 4, p.395).

### 5.3.3 Traços...e Traças: Livros Didáticos de Língua Portuguesa

*Os livros são objetos transcendentos  
Mas podemos amá-los do amor tátil  
Que votamos aos maços de cigarro  
Domá-los, cultivá-los em aquários  
Em estantes, gaiolas, em fogueiras  
Ou lançá-los para fora das janelas  
(Talvez isso nos livre de lançarmo-nos)  
Ou - o que é muito pior - por odiarmo-nos  
Podemos simplesmente escrever um: [...] (Caetano Veloso)*

Nesta pesquisa procuramos investigar e explicitar como a história da disciplina de Língua Portuguesa foi tecida na região Oeste do Paraná, entre 1960 a 1979. Para isso o livro didático foi utilizado como fonte documental<sup>68</sup>. Nas escolas, o ensino das disciplinas esteve ligado à recorrência, pelos professores e pelos alunos, a materiais didáticos, isto é, a materiais cuja função é auxiliar o ensino e a aprendizagem. No ensino de língua portuguesa, isso não foi/é diferente. Os materiais didáticos e, no caso deste estudo, os livros didáticos de língua portuguesa utilizados por professores e alunos, aqui na região Oeste do Paraná, no período de 1960 a 1979, refletem uma determinada situação escolar.

A questão do livro didático, atualmente, é bastante controversa. Há os que defendem seu uso em sala de aula, entendendo que, embora ele tenha seus limites, é ainda um dispositivo que reúne uma quantidade razoável de textos, que podem auxiliar o professor na produção e no consumo da aula. De outro lado, há aqueles que condenam o seu uso, sob o argumento de que nenhum livro didático é eficiente para o ensino e apara a aprendizagem. Apesar das diferenças em termos

<sup>68</sup> Em Gatti Júnior (2004), temos a apresentação dos resultados de uma pesquisa na área da História das Disciplinas Escolares, na qual, na perspectiva sócio-histórica, o autor centra atenção no exame dos livros didáticos escritos e publicados no Brasil, entre 1970 e 1990, a partir de obras didáticas e depoimentos de autores e editores de História. Embora não se refira aos livros didáticos de língua portuguesa, o percurso por ele empreendido nos permite observar elementos da história dos livros didáticos no Brasil, no período focalizado.

de concepção e de uso do livro didático, ele ainda é um componente bem presente nas salas de aula. Mas e num tempo em que a escassez de materiais didáticos era grande, qual foi o lugar e o papel social atribuído ao livro didático? Que livros estiveram presentes em sala de aula? Como se apresentavam aos alunos e aos professores?

Se se vai focalizar o livro didático de Língua Portuguesa, é necessário rememorar que inicialmente essa língua não era ensinada nas escolas, aqui no Brasil. Durante pelo menos três séculos, aprendeu-se, predominantemente, a língua latina e sua correspondente gramática. A língua portuguesa servia de suporte, no curso elementar, para justificar no currículo do Curso Primário, o ensino da leitura, da escrita, e da "prática de quebrados". Para entrar na escola dos jesuítas, uma das condições era saber tal língua. O ensino de Língua Portuguesa, ocorrendo de modo bastante incipiente, foi abordado de diferentes maneiras, conforme as perspectivas de currículo que se tinha. Assim, ora a ênfase no ensino da disciplina residia no ensino de leitura e de escrita, ora no ensino de gramática normativa, ora da retórica e da estilística (do que resultou um ensino ornamental). Os livros que acompanharam essas concepções refletem o tratamento dado ao ensino. Isso pode ser observado nos trabalhos de Razzini (2000), por exemplo.

É com a LDB nº 4.024/1961 que se deu maior atenção ao estudo da língua portuguesa, como disciplina curricular. Segundo essa Lei, "Deverá merecer especial atenção, o ensino de português, nos seus aspectos lingüísticos, históricos e literários". Essa noção foi reforçada pela Lei nº 5.692/1971, a qual estabeleceu que "No ensino de 1º e 2º Graus dar-se-á especial relevo ao estudo de língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira" (Art. 4º, § 2º).

Historicamente, o livro didático de Língua Portuguesa, no Brasil, reflete o tratamento dado ao ensino dessa língua, tangenciado pelas sucessivas reformas de ensino, como também pelos estudos linguísticos. Num primeiro momento foi produzido para ensinar a doutrina cristã, mais do que para ensinar a língua. Num segundo momento visou-se, com seu uso, preparar os alunos para o exame de admissão aos colégios oficiais. A *Cartinha de aprender a ler*, de autoria de João de Barros, publicada em 1539, talvez tenha sido o mais antigo livro didático em uso no Brasil.



Segundo Razzini (1992, 2000), os livros didáticos, no caso as antologias e as gramáticas, utilizadas nos cursos secundários da escola pública brasileira, intitulavam-se *Manual de língua portuguesa*, e destinavam-se, em sua maioria, ao ensino de gramática. As antologias eram organizadas reunindo-se autores denominados clássicos, seja porque eram traduções de autores gregos e latinos, como Aristóteles e Cícero, ou porque se incluíam no classicismo da Renascença, ou ainda porque já haviam morrido. Ter merecido a consagração da morte era um critério para se tornar clássico.

À medida que os estudos linguísticos vão mudando de direção, o ensino de língua também vai se alterando, embora não na mesma velocidade nem na mesma profundidade daqueles. As antologias começam a substituir textos de autores portugueses, por outros, de autores brasileiros. Nas amostras de livros didáticos que foram coletadas nesta pesquisa, utilizados nos anos de 1960, observamos a presença das antologias. Entretanto, o que apareceu com predominância foram textos de autores da literatura clássica brasileira. Já nos livros da década de 1970, os textos foram incorporados às unidades de ensino, abandonando-se, inclusive, as sugestões de leitura complementar. Foram incluídos textos de autores da literatura contemporânea como, por exemplo, Carlos Drummond de Andrade, Vinícius de Moraes e Fernando Sabino. Na sequência, na perspectiva de estabelecer um panorama sobre os livros didáticos lembrados pelos informantes, apresentam-se rápidas observações sobre os que se conseguiu coletar. Todavia, no procedimento de análise, que consta mais à frente, foi dada maior atenção a um livro da década de 1960 e a um da década de 1970. O critério para esse corte foi o livro de cada período mais mencionado pelos ex-professores e ex-alunos, nas entrevistas. Esses dados talvez não signifiquem que esses dois livros tenham sido os mais usados, nem os preferidos pelo conjunto de professores que compunham o corpo docente da época.

### **Livros coletados:**

a) BENEMANN, J. Milton. *Português através de textos*. Porto Alegre: Sulina, 1969. v. 2, 207 p.; 13,5cm x 21cm.

b) BENEMANN, J. Milton. *Português através de textos*. Porto Alegre: Sulina. 1970. v.3, 228 p.; 13,5cm x 21cm.

Trata-se de obras destinadas à 2ª e à 3ª série do Curso Ginásial (o Ensino Médio era dividido em dois ciclos: o ginásial e o colegial). Em termos de apresentação, ambos os volumes estão assim organizados: contêm um texto abrindo cada "Lição"<sup>69</sup>, seguido de uma atividade prática denominada "vocabulário", na qual os alunos são orientados a recorrer a um pequeno dicionário, o "léxico", que é apresentado no final do próprio livro. Em seguida, tem-se o item "Interpretação". Após esse item, em geral consta a "Gramática", iniciada com exercícios, seguido de introdução de tópicos gramaticais e de mais exercícios de aplicação/fixação. Algumas lições trazem um texto complementar, geralmente pertencente à esfera da literatura. Depois de 17 "Lições", comportam uma "Antologia Complementar" (oito textos), com textos literários, e uma orientação para o "colega" professor de que ele é que deverá elaborar exercícios de interpretação e de aplicação gramatical para trabalhar com os alunos. Segue-se então a parte denominada "Léxico", uma relação de palavras, que aparecem nos textos das "Lições", para consulta do aluno. Por último o "Índice", contendo primeiro a indicação dos textos e respectivas páginas de ocorrência, e depois os itens gramaticais, seguindo esse mesmo formato. Em ambos os livros didáticos não aparecem ilustrações ou figuras.

c) CEGALLA, Domingos Paschoal; ROCHER, Décio Duboc du. *Português: gramática, antologia e exercícios: 2ª série*. 16. ed., São Paulo: Editora Nacional. 1968. 270 p.; 12,5cm x 19cm.

d) CEGALLA, Domingos Paschoal; ROCHER, Décio Duboc du. *Português: gramática, antologia e exercícios: 4ª série*. 14. ed., São Paulo: Editora Nacional. 1967. 293 p.; 12,5cm x 19cm.

Ambas as publicações iniciam-se com a apresentação do índice, que traz, o "Programa" (Instruções do Conselho Federal de Educação) no livro da 2ª série, e no da 4ª constam essas Instruções, seguidas de algumas palavras de Domingos Paschoal Cegalla, cujo título é "O ensino de português através dos

---

<sup>69</sup> As aspas que estão sendo empregadas nessa seção servem para referência aos títulos utilizados pelos autores dos livros didáticos que estão sendo listados.

textos", dirigidas ao professor. Ainda na seqüência do índice, há a indicação de textos (uma pequena antologia) e de conteúdos descrição gramatical. Em termos gerais, os volumes estão organizados em unidades de estudos, iniciadas invariavelmente por um texto literário, seguido de um "Questionário", um elenco de perguntas sobre informações constantes no texto, após as quais constam os "Exercícios", que são atividades que focalizam aspectos semânticos (como relação de sinonímia, por exemplo) e gramaticais (como formação de palavras). Nessa mesma sessão de exercícios, há indicação de temas para redação. No item "Gramática", são apresentadas noções de gramática descritiva (no livro da 2ª série, por exemplo, na primeira unidade, os autores tratam dos "conectivos", que são desdobrados em conjunções coordenativas, subordinativas e de pronomes relativos). Nesse item, também é apresentada uma série de exercícios de aplicação. Observou-se que no livro da 4ª série, esse mesmo conteúdo de gramática consta no início da 2ª unidade. O livro destinado à 4ª série traz, no final, as "Leituras suplementares", um agrupamento de textos literário, em prosa, ou em verso. Os dois livros didáticos não contêm quaisquer tipo de ilustrações ou figuras.

e) SARGENTIM, Hermínio. *Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa: 7ª série*. São Paulo: Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas/IBEP. [s.d.]. 208p.; 20cm x 27,5 cm.

Tivemos acesso a um exemplar do Livro do Mestre e a um do livro do aluno. Os comentários abaixo se referem ao livro do aluno. Com o Livro do Mestre nos ocupamos mais à frente, nos procedimentos efetivos de análise.

O livro didático inicia-se com o sumário, seguido de onze unidades. Cada unidade está dividida em partes: há um "texto" de abertura, em geral pertencente à esfera literária; "análise do texto", contendo perguntas de decodificação e de compreensão de informações do texto; "técnicas de composição, com orientações para redação; "estudos lingüísticos" abordam assuntos relacionados à nomenclatura gramatical, com ênfase na descrição gramatical; em "variações lingüísticas", consideram-se variações de ordem léxico-semântica (p. ex., "com *cuidado* pode ser substituído por *cuidadoso*") (SARGENTIM, [s.d.], p.44) e gramatical; "Ortografia"; em "Vamos recordar" retomam-se, com exercícios escritos, os tópicos gramaticais abordados no item "estudos lingüísticos"; "Vamos

ler"contempla um texto, pertencente a diferentes gêneros do discurso, para ser lido pelos alunos; em seguida, o item "entendimento do texto" propõe aos alunos uma série de perguntas relacionadas ao texto, para serem respondidas; em "vamos escrever" os alunos são instados a produzir um texto a partir de um comando ou de uma situação sugerida pelos autores; "vamos falar" contém sugestões de textos para dramatização, pelos alunos, orientações sobre entonação de voz, e exercícios de aplicação. Ao final do livro há um pequeno vocabulário, para consulta.

O livro apresenta ilustrações, quase sempre em cores variadas; tamanho de letra que favorece a leitura; amplo espaço entre linhas. Linhas em branco para os alunos responderem às questões propostas. Cada parte das unidades é destacada em um box de bordas coloridas; e os números das questões estão impressos em cor vermelha.

Além disso, no manual destinado ao professor ("Exemplar do professor") há orientações sobre os componentes de cada unidade, bem como a distribuição dos conteúdos ao longo das aulas, durante cada bimestre. No "Exemplar do Professor", as perguntas vêm acompanhadas de sugestões de respostas dadas pelo autor.

f) FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. *Comunicação em língua portuguesa*: 5ª série. São Paulo: Ática, 1979. 192 p.; 20cm x 27,5 cm.

O livro é dividido em 16 unidades, antes das quais consta o índice. As unidades são divididas em partes. Cada unidade inicia-se com um texto. Quase a totalidade desses textos são da esfera da literatura. A "Expressão oral" consiste em perguntas gerais acerca do texto. Essa parte é seguida de proposta de treino de leitura de frases sugeridas pelos autores para o treino da entonação. De "Expressão escrita" constam exercícios de busca de informações no texto de abertura da unidade. Na parte de "Gramática", apresenta-se ao aluno a nomenclatura gramatical, com ênfase na taxonomização de aspectos gramaticais. No segmento denominado "Comunicação", são tratadas questões relacionadas à teoria da comunicação. Em "Divirta-se", apresentam-se ao aluno, em tom lúdico, questões de treino ortográfico, por exemplo. No item "Exercícios complementares", são propostas atividades de escrita relacionadas aos tópicos gramáticas focalizados na parte de gramática. O último segmento de cada unidade é a "Redação", que contém, em geral, uma

sugestão de redação, que pode ser a indicação de um assunto qualquer, a continuidade de uma história, a simulação de escrita em diário, a escrita a partir da observação de uma seqüência de gravuras, a elaboração de uma história etc.

A capa e o interior do livro contemplam ilustrações, cores, box na abertura de cada parte, e no seu interior, para colocar em destaque alguma informação, geralmente as relacionadas a conteúdos gramaticais.

No livro do aluno, há uma sessão denominada "Caro aluno", em que os autores se dirigem a este para conclamá-lo a querer saber "expressar-se com clareza e correção em sua própria língua". Para que esse objetivo seja atingido, os autores oferecem o livro, advertindo que o "trabalho constante" do aluno, e a "orientação segura do professor" ajudarão no aperfeiçoamento da capacidade de "comunicação e expressão".

Os autores também se dirigem ao professor, no "Exemplar do Professor", nas páginas amarelas, com a "Apresentação", em que expõem o objetivo geral para o ensino de Comunicação e Expressão estabelecido pela resolução nº8, do CFE, art. 3º, letra a, e dão outras orientações quanto à metodologia. Em "Estrutura de cada unidade" dão explicações sobre os objetivos de cada componente dessa estrutura. Segue-se então para "Planejamento", em que os autores salientam: "O professor encontrará em seu livro o plano de cada unidade. A soma desses planos unitários forma o planejamento anual" (FARACO, 1979, p.viii). O planejamento, organizado em grades (quadros) que ocupam em torno de doze páginas do livro do professor, desdobra-se em "Objetivos específicos", "Conteúdo" e "Estratégia", dispostos para cada segmento de cada unidade.

g) MATTOS, Geraldo; BACK Eurico. *Nossa língua*: 5ª série. São Paulo: F.T.D. S.A., 1973. 243 p.; 10,5cm x 14,5cm.

Na capa desse livro didático consta a seguinte nota: "De acordo com a Reforma do ensino (Lei 5692)". O livro inicia-se com o "Índice", em que o título "I - Domínio da Língua", apresenta uma coletânea de textos para leitura; no título "II - Leitura complementar" também há a indicação de alguns textos para leitura. Tanto os do título I quanto os do título II são textos literários. O título III denomina-se "Gramática complementar" e, assim como os dois anteriores, traz um elenco de conteúdos da gramática estrutural, e a indicação do número das páginas de sua

ocorrência no interior de cada "Lição". Estas se iniciam com um texto que deverá ser lido; em seguida, no item "Vocabulário", sugere-se atividades que contemplam sinônimos. Em "Mensagem" constam exercícios de discussão sobre alguns conteúdos do texto. Na parte intitulada "Estilo", levanta-se perguntas relacionadas às escolhas linguísticas realizadas pelo autor do texto.

No estudo em questão focalizaremos duas amostras de livros didáticos: os que receberam maior número de indicações feitas pelos entrevistados.

O número de ex-professores entrevistados foi 8. Cada professor poderia rememorar mais de um livro didático usado em cada período. Os números que constam no quadro abaixo representam o número de vezes que o livro<sup>70</sup> foi indicado. Dados fornecidos pelos ex-professores:

| Década de 1960            |                  |
|---------------------------|------------------|
| Autor                     | Nº de Indicações |
| Domingos Paschoal Cegalla | 3                |
| Reinaldo Mathias Ferreira | 1                |
| José Milton Benemann      | 1                |
| Total                     | 5                |

**Quadro 1** – Livros didáticos que teriam sido usados pelos professores na década de 1960.

| Década de 1970                     |                  |
|------------------------------------|------------------|
| Autor                              | Nº de Indicações |
| Hermínio G. Sargentim              | 4                |
| Domingos Paschoal Cegalla          | 2                |
| Carlos E. Faraco & Francisco Moura | 2                |
| Geraldo Mattos & Eurico Back       | 2                |
| Bertolin & Siqueira                | 1                |
| Reinaldo Mathias Ferreira          | 1                |
| Não mencionaram                    | 1                |
| Total                              | 18               |

**Quadro 2** – Livros didáticos que teriam sido usados pelos professores na década de 1970.

Dos três ex-alunos entrevistados, um fez menção a Geraldo Mattos e Eurico Back, outro a Hermínio G. Sargentim, e um disse não se lembrar de livro didático.

<sup>70</sup> Ao se referirem aos materiais didáticos da época, os ex-professores falaram os nomes dos autores, e não os títulos dos livros didáticos. Por essa razão, a entrada no quadro será pelo sobrenome dos autores. A partir da menção aos nomes dos autores, fizemos a busca pelos livros, e depois os confirmamos com os entrevistados.

Sabemos que quantitativamente esses números podem ser considerados pouco representativos. Mesmo assim, as indicações feitas expressam usos de alguns livros didáticos que são constituintes da história da disciplina de Língua Portuguesa na região Oeste do Paraná, no período pesquisado.

Entendemos que dedicar atenção a análise de livros didáticos auxiliará a recuperação da historicidade do ensino de língua portuguesa no contexto histórico-educacional que essa pesquisa focaliza. A recuperação desse processo visa a apreender e analisar a configuração da história do ensino da Língua Portuguesa produzida em tal contexto.

A análise do livro didático numa perspectiva histórica, como se propõe esta pesquisa, pode ser reveladora para elucidar como esse poderoso instrumento da prática de ensino das escolas brasileiras tem sido arquitetado, expressando tensões e contradições. Ela mostra-se significativa, considerando que esse tipo de material tem ocupado um espaço expressivo em sala de aula, manifestando-se na composição dos currículos adotados. O livro didático é um instrumento que marca a história da disciplina escolar Língua Portuguesa no Brasil. Segundo Apple (1994, p. 24):

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Nesta pesquisa, consideramos como fonte de estudo dois dos livros didáticos utilizados na região, dos quais, um esteve presente nas salas de aula na década de 1960, e o outro na década de 1970: "Português: gramática, antologia, exercícios", de Domingos Paschoal Cegalla (licenciado em Letras Clássicas, à época da publicação) e de Décio Duboc du Rocher (professor do Colégio Pedro II/RJ), destinado à 4ª série Ginásial (Anexo 7.1, p.434); e "Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa", de Hermínio G. Sargentim, destinado à 7ª série do 1º Grau (Anexo 7.2, p.463). Nossa consulta a esses livros didáticos deu-se em razão de que foram lembrados, com maior frequência, pelos entrevistados.

Nos dois livros selecionados como fonte documental, faremos a análise das categorias que foram consideradas nas entrevistas dos professores.

Portanto não se fará uma análise exaustiva das duas amostras. Esse tipo de fonte possibilita captar objetos e objetivos de ensino de língua portuguesa, metodologias, concepção de linguagem, de ensino, de professor, de aluno, de currículo, dentre outros.

#### 5.3.4 Discurso Oficial: Currículo de Língua Portuguesa do Estado do Paraná

O currículo oficial de alguma forma determina escolhas que são feitas quanto ao ensino. No decorrer da história da educação brasileira, e da história do ensino de língua portuguesa, observamos que o currículo não é um determinante absoluto para o ensino. No entanto, este último vê-se atingido por ele, seja quanto ao lugar da disciplina no currículo, a distribuição de carga horária, os saberes que se tornaram saberes escolarizados e que devem ser ensinados na escola, e os materiais didáticos aos quais se poderá/deverá recorrer para realizá-lo. O Ensino Médio (ou Secundário), no primeiro ciclo (ginásio), era ainda incipiente na região Oeste do Paraná nos anos de 1960. Entretanto, alguns dos ex-professores entrevistados afirmaram que nessa década, assim como na seguinte, o que orientava seus planejamentos de ensino eram os "Programas" expedidos pela Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC. Infelizmente, nas buscas realizadas não se conseguiu obter uma amostra sequer do currículo oficial do Estado, referente a essa década.

Referente aos anos de 1970, período em que, como mencionamos anteriormente, entrou em vigor a LDB n. 5.692/71, depois de muitas investidas por nós empreendidas, obtivemos apenas uma amostra, a qual descrevemos a seguir, e analisamos mais pormenorizadamente logo à frente.

PARANÁ. Secretaria de estado da educação e da cultura. Equipe de currículo. *Currículo*: material de apoio para operacionalização das diretrizes curriculares do ensino de 1º grau. Comunicação e expressão. 5ª a 8ª série. Currículo, ano 2, n. 18, Nov. 1975. 165 p (Anexo 8, p. 475)



Tal documento, na parte destinada à área de Comunicação e Expressão, subárea de Língua Portuguesa, apresenta a seguinte organização interna:

1. Fundamentação legal, na qual os elaboradores referem-se às bases estabelecidas pela legislação vigente;
2. Considerações gerais sobre a área de Comunicação e Expressão e sobre aspectos metodológicos;
3. Objetivos gerais da Comunicação e Expressão;
4. Programação curricular por série: língua portuguesa;  
4.1 Gramática.

Constam também nesse material, considerações sobre o ensino de Educação Artística e Educação Física, componentes da área de Comunicação e Expressão, pela determinação da LDB nº 5.692/1971. Ao final, há sugestões de projetos e referências bibliográficas.

Partindo do entendimento de que os objetos e suas problemáticas são social e discursivamente construídos, em função das seleções que fazem, dos eventos que detalham e dos atores e documentos que ouvem, entendemos que a produção da análise tem seus limites. Por isso, não pretendemos que seja conclusiva nem portadora de uma verdade, mas que se constitua num entendimento possível acerca da história do ensino escolar de língua portuguesa, na região Oeste do Paraná, entre os anos 1960 e 1979.

## CAPÍTULO 6 – HISTÓRIAS E MEMÓRIAS SOBRE A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO OESTE DO PARANÁ (1960 A 1979): OUTRA VEZ FAZENDO HISTÓRIA

*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.*

Ecléa Bosi (2003, p. 65).

O presente capítulo destina-se à análise de imagens e sentidos que foram produzidos a partir da análise do *corpus*. Entendendo que os discursos dos ex-professores e de ex-alunos, que foram frequentemente negligenciados pelas pesquisas acadêmicas, revelam uma versão da história ainda pouco visitada, tomamo-los como elemento central nesta pesquisa. Em cada seção de análise, primeiramente, apresentamos os sentidos evidenciados nos discursos dos professores, acompanhados daqueles explicitados pelos ex-alunos para, em seguida, estabelecermos relações com os discursos dos documentos oficiais e dos livros didáticos. Embora coloquemos em destaque os depoimentos dos professores, seguidos dos ex-alunos, iniciando as seções com eles, não significa que estejamos recusando estudos que focalizaram documentos oficiais, livros didáticos, legislação educacional, dentre outros.

Como o dissemos, nosso estudo propõe-se a acrescentar elementos de outras versões sobre a história da disciplina de Língua Portuguesa na escola pública estadual, nas quatro últimas séries do 1º Grau, na região Oeste do Paraná, no período de 1960 a 1979. As categorias de análise, tópicos do ensino de Língua Portuguesa no tempo e no lugar acima apontado, foram tecidas nos capítulos anteriores, e acham-se explicitadas no início de cada subseção.

Levando em conta o período de início na profissão de professor de Português e o de aposentadoria dos ex-professores, observamos que todos

vivenciaram, na escola pública, a instauração do processo de democratização do ensino, que se intensificou a partir da década de 70.

As imagens dos docentes, somadas às dos alunos, dos materiais didáticos e dos documentos oficiais, contribuem para a caracterização do ensino de Língua Portuguesa considerado como tradicional. Entendemos que aqueles que estiveram, por anos seguidos, no chão pantanoso e escorregadio da sala de aula podem contribuir sobremaneira para tal caracterização, daí sua elevada importância neste estudo.

No momento em que se constroem imagens sobre o passado, ocorre uma seleção de acontecimentos, pois a explicitação de informações passa por um filtro avaliativo colocado no presente. Nesse sentido, o que foi externado nos componentes do *corpus* foi tomado não como "a" verdade dos acontecimentos, mas versões sobre a história da disciplina de Língua Portuguesa.

## 6.1 DO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO

Partimos do pressuposto de que o homem não produz história do jeito que quer, mas o faz de acordo com as condições que lhe são dadas. O mesmo pode-se dizer em relação ao ensino de Língua Portuguesa: o que professores, alunos, materiais didáticos, documentos oficiais pensam e fazem está associado ao estágio de desenvolvimento em que se encontra a sociedade da qual participam. Nessa perspectiva, entendemos como apropriado ouvir o que os entrevistados disseram sobre as condições sociais, históricas e políticas daquele momento.

Quando foram instados a falar sobre essa situação, os professores foram unânimes em fazer referência ao regime militar ditatorial, instalado no país na década de 1960. Pelo menos dois modos de percepção desse sistema foram evidenciados. Os professores Venturino, Anita e Floriano observaram que a repressão política atingiu, em maior ou menor intensidade, o interior das salas de aula.

"escolas públicas, elas tinham que pisar muito [...] dentro das normas daquele regime político de recessão [...] eu lecionava inclusive uma disciplina introduzida pelo poder militar que era chamada...éh OSPB, Ordem Social e Política Brasileira [...] e todo ano a gente tinha que passar por um departamento da polícia federal para comprovar que você não estava ligado a nenhuma das ideologias que estivesse mais ou menos contrário a esse regime, esse departamento era o DOPS, todo ano eu tinha que passar pelo DOPS, prestar esclarecimentos, fazendo ficha, eles verificavam tudo, senão qualquer coisa que desabonasse a minha conduta de cidadão, porque a questão de opiniões, eram tristes, você não podia, tinha de se calar [...] um dos colegas meus ficou preso politicamente, foi o último preso político a ser libertado que era o XX [...] algum descuido que tivesse tido nas suas palavras dentro de sala de aula ou alguma coisa, poderia ser levado em alto prejuízo, porque a gente não sabia se tinha olheiros militares [...] então a gente ficou mais ou menos limitado, inclusive nas atividades de escolas exatamente por esse receio de ferir alguma coisa que o regime estava colocando. Então a escola era assim, os alunos chegavam, era ministrar para eles aquilo que era o normal, o tradicional, introduzindo ainda aquelas questões de educação moral e cívica, que era uma disciplina" (Prof. Venturino)

"A gente andava meio tolhido quanto à liberdade. Eu até lembro que eu lecionava no Colégio XX, e a diretora volta e meia dava um alerta: "Cuidado na conversa com os alunos. Se você lança um tema de redação, tem de pensar bem antes." No Colégio XY também, volta e meia alguém me alertava [...] Então lá no (Colégio) XY eu dei uma redação e a diretora veio e disse "Anita cuida lá, que de repente o aluno escreve alguma coisa que não devia..." Nesses termos assim. Era um momento que tinha que ser um pouco cauteloso." (Profa Anita)

"na área de História eu atuava como professor de Educação Moral e Cívica. Todo o ano quando era época de distribuição de aulas, tinha que comparecer ao DOPS em Curitiba, para verem se você não tinha falado alguma coisa contra o Governo, para ver se você continuava habilitado. Você recebia uma certidão de habilitado para poder ministrar essa matéria. [...] época da Ditadura [...] Os livros eram todos direcionados para aquele tipo de mentalidade que se queria implantar no país. Esse clima nacional pesava aqui por ser faixa de fronteira. O XX [...] foi preso, acho que foi um dos últimos, ou o último que foi libertado, anistiado [...] a gente se cuidava muito, a gente não tinha aquela liberdade de expressão como gostaria [...] Eu sofri pressão psicológica, quando várias vezes lá pelas 10h da noite eu recebia bilhete do Comandante do Destacamento dizendo: "Eu quero você aqui no destacamento até as 10 ou 11h da noite."" (Prof. Floriano)

No imaginário de algumas professoras, o regime ditatorial, ou não afetara, ou teria afetado pouco o seu fazer pedagógico. Os excertos abaixo explicitam esse entendimento.

"um fato que foi muito marcante naquela época era revolução, que a gente até comemorava 31 de Março" (Profa. Maria Aparecida)

"Aconteceram tantas mudanças nesse período. Foi a época da Ditadura, foi a época do AI-5. Isso não interferiu no meu trabalho." (Profa. Araci)

Em âmbito nacional, vivia-se sob o regime de governo ditatorial. Regionalmente isso foi percebido de maneiras diferentes. Os efeitos de sentido produzidos acerca da Ditadura, em termos de ensino de Língua Portuguesa, foram heterogêneos. Quanto ao contexto local, os professores que estavam na região, na década de 1960, lembraram do movimento migratório que ocorreu nesse período e do impacto disso em termos de escolarização formal. Alguns deles, inclusive, como é o caso da Professora Anita e da Professora Glaci, iniciaram-se na docência, seja de 1a a 4a série, seja no Curso Ginásial, sem terem formação acadêmica para atuar nesses níveis de escolarização. Com o aumento da população em idade escolar, decorrente da vinda de imigrantes dos Estados de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, para a colonização, e do deslocamento de pessoas motivado pela construção da hidrelétrica de Itaipu Binacional, e a conseqüente necessidade de um número maior de professores, mesmo os que não tinham habilitação específica para o ensino de língua portuguesa assumiram essa tarefa:

"quem lecionou... é difícil, porque trocava muito, não tinha ninguém formado. Era assim, a Professora XX dava aula de Ciências e de Português, [...] o Professor XY, ele era professor de História e de Geografia. Trocava seguidamente, com o Professor XZ, que era um advogado. Como não tinha professor de Português, com certeza pediram a ele que lecionasse Português, porque advogado sempre entende muito de Português, e ele era formado, e por sinal achei ele excelente professor [...] de quando em quando ficava sem aula, porque os professores tinham outras atividades" (Profa. Anita)

"quem ia dar aula? A filha do fulano, o médico ia dar aula, os funcionários do Banco do Brasil [...] chegou na cidade não tem professor de Matemática, mas o do Banco do Brasil dá aula, o advogado dá aula de português, porque os advogados em tempos atrás faziam Direito e Letras" (Profa. Alba)

Segundo os depoimentos, à época, os professores eram convidados/ indicados por alguém da comunidade, para que assumissem aulas:

"Um dia meu marido chegou em casa e falou: "Ó, o Dr. XX e o Dr. XY, um dentista e um médico daqui, mandaram perguntar se você não quer lecionar, porque lá no grupo escolar estão precisando de professora." [...] Quero, sim! Naquele tempo podia, quando alguém indicava, né? Não é como hoje. [...] Eram indicados. Naquele tempo, quem tinha o 2º Grau já era "gente grande". Depois, mais tarde, começaram os concursos. Antes se dizia "professor suplementarista", que eram escolhidos por lideranças locais, ou não. O pagamento demorava para vir! Um ano veio em outubro o primeiro pagamento." (ProP Glaci)

Eram então contratados pelo Estado. Os contratos tinham duração de um ano letivo. Findo o ano letivo, os contratos eram extintos, e o professor seria novamente admitido no início do período letivo seguinte. Assim se configurou uma categoria de profissionais denominados de suplementaristas, que perdurou até o final dos anos de 1970, quando começaram a ocorrer os primeiros concursos para o magistério público do Paraná.

Um aspecto que foi rememorado como bastante negativo diz respeito ao fato de que, a cada ano, o professor contratado só começava a receber a remuneração pelo seu trabalho após a metade do ano. Às vezes, o primeiro pagamento chegava em setembro. E até lá, os que tinham apenas uma fonte de renda dependiam da disposição dos comerciantes em fornecer-lhes bens necessários a sua sobrevivência e a de seus familiares:

"Peguei essa terrível época, que a gente tinha, eu já tinha família também e a gente tinha que viver de empréstimos bancários e pra pagamento quando o dinheiro dos suplementaristas viesse, mas nunca antes de junho, ou julho ou agosto [...] eu mantive concomitante ao lecionar atividades também em comércio, ou como empregado, ou como chefe de escritório, alguma coisa assim sempre tinha uma renda um pouquinho extra, né, trabalhava no turismo, trabalhava em construção civil, na qualidade de elemento de escritório, então isso já mantinha, e a noite trabalhava de lecionar." (Prof. Venturino)

"Compravam nos armazéns, nas lojinhas, para pagar quando recebessem. [...] Essa possibilidade que eu estou te falando, de comprar para pagar sabe lá Deus quando, tem a ver como a maneira que a sociedade da época via o professor. O professor era O professor! Com letra bem maiúscula." (Profª Glaci)

No depoimento de Glaci fica evidente a imagem que a sociedade, incluindo-se a própria professora, faziam do professor: alguém de tamanha honestidade e integridade, portanto, alguém a quem se poderia confiar para vender a prazo, e cujo débito poderia ser saldado "sabe Deus lá quando". A expressão "o

professor era O professor! Com letra bem maiúscula" reforça os créditos que lhe eram atribuídos. Por outro lado, nas fissuras do interdiscurso um sentido é latente: o professor não é mais O professor. Seu status social se modificou. A imagem que a professora evoca, no presente, acerca do professor, é que este atualmente é desprestigiado socialmente.

Sobre o perfil de aluno, os depoimentos foram bastante unânimes em afirmar que a escola era frequentada por alunos oriundos de diferentes classes sociais. Isso teria sido decorrência de que em alguns locais só havia escola pública, forçando, de certa forma, mesmo alunos de famílias mais abastadas, a frequentá-la. Embora os professores tenham dito que o ensino de língua portuguesa era bom, isso não foi apontado como razão para que alunos com melhores condições financeiras, que pudessem pagar mensalidade em escola privada, fossem para a escola pública.

A falta de condições adequadas de trabalho para o professor foi apontada como obstáculo a uma realização mais eficiente do ensino:

"a escola oferecia o giz [...] a sala de aula [...] não havia retroprojektor [...] de equipamentos praticamente nada" (Prof. Venturino)

"em Cascavel não tinha onde pesquisar, não tinha bibliotecas [...] Os alunos do ginásio, não digo que eram totalmente despreparados, mas que tinham uma situação financeira que deixava muito a desejar. Tínhamos crianças carentes, crianças com dificuldades de aprendizagem [...] E no meio deles havia os que vinham de um ambiente mais favorável com maiores conhecimentos [...] A iluminação era péssima. Umas salas enormes e uma única lâmpada [...] não tínhamos como levar para a sala de aula textos que não fossem os do livro didático. Não tinha como reproduzir, a menos que se passasse no quadro negro [...] Os quadros negros, de início, aqui, eram pequenos, com cavalete, e era muito difícil para escrever [...] As carteiras eram de sentar em dois, e depois individuais [...] o colégio ali era pequeno, não havia muitas salas, pois todas estavam ocupadas com alunos de 1a a 4a série. Atrás do colégio foi feita uma construção de madeira bem rústica, feita de última hora, tanto que os bancos foram feitos de madeira bruta, nem sepilhada ela era, aqueles bancos compridos, a mesa um pouco inclinada. (Profa. Anita)

"algumas escolas tinham o mimeógrafo a álcool, depois começou com mimeógrafo a tinta, embolava o papel, sujava a mão, estragava, ah [...] eu comecei a trabalhar quando o quadro ainda era pequeno [...] tinha até aquela carteira de dois alunos que sentavam juntos [...] o ambiente, ishe, era bem diferente, bem rústico." (Profa. Maria Aparecida)

"não se tinha biblioteca [...] Uma única editora entrava aqui uma ou duas vezes por ano, que era a FTD. Então essa pessoa com quem a gente passou a ter muita amizade [...] trazia algum material. Numa turma de uns 40 ou 50 alunos, tinha uns cinco ou seis livros didáticos [...] A gente datilografava textos e exercícios, e mimeografava para dar para os alunos. Os alunos traziam de casa só o caderno [...] A carência era grande." (Prof. Floriano)

As relações professor/aluno foram lembradas positivamente:

"o trabalho na escola era muito mais fácil do que atualmente, o aluno era respeitador, não havia praticamente nada que pudesse ofender o professor" (Prof. Venturino)

"Os alunos eram bons no sentido de disciplina, de educação. Tinha aqueles que eram bem fraquinhos. Na 5a série." (Profa Glaci)

Acrescente-se a isso que o fato de muitos alunos serem oriundos de classe economicamente desfavorecida foi apontado por alguns professores como fator de motivação para estudar com mais determinação.

"os alunos não tinham recurso, mas eles tinham muita vontade" (Profª Maria Aparecida)

"o aluno sabia o que queria, e batalhava por aquilo [...] Quando eu comecei a atuar como professor, eu percebia que o aluno vinha na aula porque tinha interesse em aprender, porque com o estudo tinha-se uma perspectiva de vida." (Prof. Floriano)

"o professor era muito mais valorizado...tanto pelos alunos, pela comunidade, os pais respeitavam mais os professores, e davam mais apoio para os professores... e os alunos também respeitavam muito mais [...] os alunos eu acho que aprendiam muito mais do que agora, né. Eles saíam com uma base bem melhor do que agora. Era muito bom dar aula. O professor tinha uma remuneração bem melhor [...] (os alunos) a maioria eram de classe econômica baixa [...] mas eram alunos muito bons [...] Eu acho que eles se esforçavam muito para estudar, era uma motivação para eles no estudo" (Profa Araci)

Outro aspecto que foi comum entre os entrevistados: vários deles começaram sua atuação como professores no ensino do Curso Primário. Como na região, à época, primeiramente construíram-se escolas para ofertar esse nível de escolarização, as moças e moços que se destacavam de algum modo no gosto pela



leitura ou pelo cálculo eram convidados a dar aulas de 1ª a 4ª série, muitas vezes em classes multisseriadas, considerando-se o perfil de economia rural de várias comunidades da época. Teria sido assim com as professoras Araci, Alba, Anita, Maria Aparecida, Glaci e Abílio. Todos eles iniciaram na profissão de professores do Curso Primário ainda bem jovens, mais ou menos aos 17 anos de idade. Como já estavam envolvidos com a escola, no momento da expansão do ensino para o Grau Secundário, ou Médio, inicialmente para o 1º ciclo (ginásio), e talvez porque se destacassem na sua atuação, eram convidados/estimulados a lecionar também nesse nível de escolarização.

Envolvendo-se com o ensino de Língua Portuguesa e, segundo os depoimentos, tendo já certo gosto pela leitura, uma certa preferência pelo campo das letras, passaram a buscar formação em nível superior (graduação) em Letras. Vários dos professores entrevistados primeiro começaram a lecionar a disciplina de língua portuguesa, para depois fazer graduação em curso de Letras.

Provavelmente isso não seria obra do acaso, mas decorrente do estágio de evolução em que se encontrava a sociedade local da época. Como apontado no capítulo anterior, assim como a região Oeste, nas décadas de 1960 a 1979, era bastante carente em termos de professores com habilitação específica para atuar nos níveis Primário e Secundário, o era mais ainda em relação à oferta de cursos de graduação em nível superior. O fato de a região contar com alguns (poucos) cursos até a década de 1970 teve implicações no ensino de língua. Como havia poucos professores habilitados para atuarem no Primário e no Secundário, os primeiros cursos superiores autorizados a funcionar também tiveram que lidar com a carência de professores titulados.

Se for levado em consideração que na década de 1970 é que houve a expansão do ensino superior, podemos compreender por que o número de professores com formação nesse nível era pequeno. Como havia poucos professores qualificados, mesmo com a graduação, naquele momento a região Oeste recebeu docentes, principalmente da região Norte do Estado, e também de outras regiões do país. Tendo-se esboçado brevemente alguns elementos que caracterizaram o contexto sócio-histórico da época, na próxima seção a análise será dirigida para aspectos mais específicos do ensino de língua portuguesa.

Os ex-alunos lembraram que nesse período (1960 a 1979) houve o enfrentamento de muitas dificuldades:

"Eu lembro de muitas dificuldades. Minha família era bem pobre. Éramos em 11 irmãos mais o pai e a mãe. De quando a gente morava em Guarapuava eu nem me lembro. Daqui de Foz eu lembro um pouco daquele tempo. Em Guarapuava era difícil emprego. Daí meu pai foi convidado por um tio dele para vir trabalhar com derrubada de madeira. Primeiro veio meu pai. Depois veio o restante. No bairro onde a gente foi morar era bem feio. Não tinha luz nem asfalto como tem hoje. Minha mãe passou muito medo de bandido, que aqui já tinha bandido naquela época. Naquele tempo parecia que a gente morava longe da escola, mas hoje a gente vê que é bem perto. Porque o Bartolomeu Mitre fica bem no centro da cidade. [...] Eu só me lembro que meu pai falava que era bem difícil. Depois veio o tempo da Ditadura Militar. Aqui em Foz já tinha destacamento do Exército. Aí quem não andasse na linha apanhava. Mas meu pai passava a maior parte do tempo no mato, cortando tora, daí ele nunca apanhou. Mas aqui teve gente que foi preso, que apanhou bastante. Dizem que uns sumiram, desapareceram da noite pro dia. Mas eu não sei se isso é verdade." (Sr. Élson)

No país? Mas faz tanto tempo que eu nem me recordo mais. Foi no tempo das diretas já? Não...Sim, sim...foi a Ditadura Militar, né? No país acho que...foi isso. Aqui em Cascavel, quando nós viemos para cá, porque do Rio Grande nós fomos primeiro morar em Barracão. Ficamos lá dois anos. Meu pai tinha um bar, meio tipo rodoviária, que era parada de ônibus. Servia refeição, dava pouso para viajantes. Lá ele não foi muito bem nos negócios, daí um tio meu, que já morava aqui em Cascavel, convidou o pai para a gente vir para cá. Isso foi em 1966. Daí viemos. Aqui era quase tudo mato ainda. Nós fomos morar ali perto onde hoje é o terminal Leste. Ali perto do zoológico. Então, para a gente vir no Colégio, isso era longe. Tinha que atravessar o mato. Para chegar na nossa casa, a gente andava por tipo assim uma picada. Os mais velhos assustavam a gente falando que tinha muita cobra escondida nas capoeiras, nas macegas. Quando chovia era aquele barro, de rebentar os chinelos, de tão grudento. Mas era tudo muito bonito. Aqui o pai também abriu um boteco, e de lá tirou o sustento para a família" (Sra. Gessi)

Nós viemos para o Paraná em 1965. Eu ainda era criança. Vieram várias famílias de mudança para cá. No começo era tudo muito fraco. [...] Papai veio para conseguir terra, mas não deu certo, daí ele começou a trabalhar numa madeireira que tinha aqui em Toledo. Aqui era bem pequeno, tinha poucas moradias, pouco comércio. Era quase tudo mato. Nós morávamos ali pra baixo dos Muraro, e para ir no Colégio era longe. Por isso eu demorei para fazer o ginásio. Quando nós chegamos aqui nem tinha ginásio, mas logo depois começou. Tinha o La Salle, mas era só para piá. E o Colégio das Irmãs, o Incomar, mas era particular [...] Depois que abriu o Estadual é que eu comecei a fazer o ginásio. O Primário eu já tinha feito no Rio Grande. Era uma época que ocorreu bastante crescimento aqui em Toledo. Já começaram a fazer alguns calçamentos nas ruas, depois asfalto. Muita gente se mudou para cá [...] (Sra. Sara)

Nos depoimentos dos ex-alunos, a memória é avivada com questões de ordem socioeconômica, em que destacam a questão do trabalho, das condições de vida, da segurança. Sobre o contexto político nacional, apenas um dos depoimentos faz referência. Isso é compreensível, porque à época os ex-alunos eram crianças, ou adolescentes, e a sua percepção ainda não estava muito voltada para esse tipo de compreensão.

## 6.2 O PROFESSOR DE PORTUGUÊS E AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES

Antes de entrarmos a discutir sobre os objetos e os objetivos do ensino de língua portuguesa na região Oeste do Paraná, entre 1960 e 1979, parece importante mencionarmos que, nesse período, houve a aprovação de duas LDBs (4.024/61 e 5.692/71). Possivelmente o Estado do Paraná tenha feito adequações no seu sistema de ensino para implantação dessas leis. Entretanto, até o presente momento, conforme posto, apesar de nossa persistência no empreendimento de buscas, não conseguimos localizar nenhum documento oficial do Estado referente a orientações curriculares da década de 1960.

Segundo alguns dos professores entrevistados, havia, nessa década, uma espécie de "programa", expedido pela SEEC, e repassado às Inspetorias, encarregadas pela difusão do mesmo nas escolas. Embora alguns afirmem que se orientavam por esse documento para elaborar os planejamentos anuais de ensino, um ou outro se refere a ele de modo diverso. Isso é evidenciado, por exemplo, no depoimento do Professor Floriano, que começou a atuar como professor na região em 1971:

"Até os anos de 1980, praticamente você ensinava o que você queria. Ou o inspetor trazia escrito, do Núcleo de Ensino, que naquela época se chamava Inspetoria de Ensino, lançando um parâmetro [...] ia um professor por escola, para a Inspetoria, e lá eles davam algumas orientações [...] Até os anos 80 não tinha praticamente orientação nenhuma [...] A gente sabia que tinha de trabalhar o texto com eles [...] a redação, [...] os pontos básicos de gramática, lógico. Durante a faculdade você comprou alguma gramática, daí você mais ou menos tinha uma noção nesse sentido [...] Nos primeiros tempos a gente deve ter pecado muito. Porque nem esse tipo de orientação você tinha. Eu me lembro que eu pensava sempre o que eu tinha estudado na 5ª série, no 2º Grau" (Prof. Floriano)

Um pouco mais à frente em seu depoimento, esse professor, afirma que:

"A gente tinha de trabalhar a gramática, porque qualquer coisa fora, a gente já estava sujeito a...por causa do contexto histórico da época, o que se agravava porque aqui era faixa de fronteira, então a vigilância era grande. Não podia sair fora da gramática." (Prof. Floriano)

Ao que nos parece, há entre esses dois excertos uma contradição. De um lado as orientações oficiais recebidas pelo professor foram por ele consideradas como insuficientes. De outro, em sua fala admitiu que havia um currículo fortemente estabelecido, oficial (ou não oficial talvez), nas práticas de ensino de Língua Portuguesa, que determinava que a gramática deveria ser o principal eixo em torno do qual deveria girar tal ensino<sup>71</sup>. A pausa<sup>72</sup> marcada em "qualquer coisa fora, a gente já estava sujeito a..." pode significar que no contexto do regime ditatorial em que o país (e a região) estava mergulhado, o ensino da gramática, seja a normativa ou a descritiva, ofereceria menor possibilidade de produção de sentidos e de percepções mais críticas em relação às questões políticas. Se isso for assim entendido, a gramática era vista então como elemento neutro, apolítico, inclusive pelo próprio professor. E aí de fato talvez estejamos diante de um paradoxo: como um mesmo objeto de ensino pode, de um lado ser visto como meio para os alunos aprenderem a escrever e a falar melhor, posicionando-se com mais propriedade na sociedade em que atuam e, por outro lado, ser visto como um instrumento neutro, apolítico?

Nesse momento de deriva do pensamento (na pausa), um sentido pode ter sido silenciado, quando se recorreu aos argumentos "por causa do contexto histórico da época, o que se agravava porque aqui era faixa de fronteira, então a vigilância era grande." O refúgio nos argumentos explicitados pode também evidenciar que o professor está transferindo a outrem a responsabilidade sobre o seu fazer pedagógico. Dizendo de outro modo, ele ensinava gramática porque era

---

<sup>71</sup> Segundo Geraldi, "uma das formas mais sutis e profundas do exercício discricionário e autoritário é não explicitar com clareza suas ordens: assim todos ficavam submetidos pois podiam 'ter culpa no cartório'. Se a orientação fosse dada explicitamente, podia ser obedecida e você estava 'livre' de ser preso! Mas como você 'podia fazer o que queria', você nunca saberia se estava agindo de acordo com o que o poder queria, e por isso mesmo vivia a ele submetido e sempre em sobressaltos e medos" (observações escritas pelo autor em versão inicial da tese).

<sup>72</sup> As pausas longas no interior de um turno de fala são marcadas, na transcrição das entrevistas, pelo uso das reticências.

obrigado a fazê-lo, e não porque talvez isso fosse o que melhor ele sabia fazer, o que ele sentia mais segurança para fazer.

A aparente liberdade mencionada em "praticamente você ensinava o que você queria" já tinha sido afetada por discursos anteriores, que poderiam ser os da formação do professor, ou dos movimentos que o mesmo foi apreendendo nos contextos em que circulou, inclusive no interior das escolas onde atuou.

A admissão de que "praticamente você ensinava o que você queria", e de que "a vigilância era grande. Não podia sair fora da gramática" são dois aspectos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa. Um deles diz respeito ao dado de que o discurso oficial das diretrizes do Estado para o ensino dessa disciplina, à época, estava menos presente nas memórias verbalizadas por esse professor do que o currículo que ele foi incorporando ao longo da sua história. Ensinar "o que você queria" pode significar ensinar o que você sabia.

O emprego da negação em "Não podia sair fora da gramática" expressa uma espécie de justificativa, em relação a um discurso outro, que também fala nas fronteiras do imaginário do professor, sugerindo que o ensino de língua poderia/deveria prescindir do ensino da gramática, ou pelo menos, que ela não deveria ser seu objeto central. Tais imagens são construídas no presente, em que outros discursos já estão circulando, o que talvez explique o tom de "justificativa" sobre o passado. Mas também, construídas no presente, sobre o passado, visam um futuro - "o que dirá daquele meu tempo a pesquisadora?", conforme a noção de compreensão responsiva, desenvolvida por Bakhtin (1999). Antecipando o possível discurso futuro desta, o passado já se apresenta como justificativa e razão para que "assim tenha sido".

A idéia de ausência de direcionamento para o ensino de Língua Portuguesa, por parte da SEEC, na década de 1960, manifesta-se também nas falas a seguir:

"procurei adaptar aquilo que eu tinha aprendido no segundo grau, no magistério, eu usava nas minhas aulas de português, né, então assim, algumas técnicas de estudo" (Profª Maria Aparecida)

"nós até, 50, até a década de 1960 nós trabalhávamos com o aluno cada um da sua maneira, se eu sou meio bruto, podia dar soco, podia dar tapa, podia deixar de joelho e de 60 não, ali nós já tivemos que mudar comportamento, atitude, tudo, embora que quem já vinha no idealismo não..." (Prof. Abílio)

As remissões ao currículo oficial do Estado feitas pelos entrevistados expressam percepções diferentes sobre o mesmo, e ao mesmo tempo uma espécie de distanciamento existente entre ambos (os entrevistados e o discurso oficial do Estado).

"De onde vinha a orientação, né. Olha eu acredito que na década de 60, a orientação ainda vinha lá de uma das LDB, 70 também, mas pra nós assim professores, a gente não tinha muita afinidade com isso, não é que afinidade em si, mas a gente se baseava naqueles livros didáticos que vinha e a escola não tinha interferência nenhuma, a direção da escola, quem selecionava os livros eram os próprios professores da área, então a gente confiava que todos aqueles temas a serem desenvolvidos já estavam dentro da prescrição oficial, ou do Estado ou do núcleo de ensino, ou inspetoria de ensino ou alguma coisa, mas a gente acreditava piamente que aqueles títulos, aqueles livros didáticos já vinham com os conteúdos oficiais separados por dificuldade, por tema, não sei como que era, então a escola não tinha nenhuma responsabilidade sobre isso, eram somente os professores que selecionavam, mas a gente tinha conhecimento da LDB, tinha conhecimento sim, década de 72, 71, 71. [...] Não, eu não tive conhecimento nem contato com esse tipo de texto, o professor só de sala de aula [...] Então a gente conhecia assim que tinha alguma coisa e a gente confiava realmente que era aquilo, que estava nos livros didáticos, já separado. Talvez quem soubesse mesmo era o pessoal do núcleo regional da educação, né, a equipe de ensino deles que deveriam estar por dentro, então de vez em quando eles repassavam em reuniões, reunia por exemplo professores dessa área para dar algumas orientações e, orientação também mais muito mais voltadas para a parte didática, eram aqueles encontros promovidos pelo Cetepar<sup>73</sup>" (Prof. Venturino)

"A gente seguia um Programa que vinha da Secretaria de Educação. A gente recebia da Secretaria de Educação, através da Inspeção de Ensino, um Programa, que trazia só uma listagem de conteúdos. Lá estava tudo relacionado. Recomendava leitura e interpretação e uma relação de (conteúdos) gramática. "Isto é do Programa. Tem de ensinar."" (Profa Anita)

"eu cheguei na escola, tinha um livro, é o do Cegalla, aí eu fui estudar o livro, eu já tinha conhecimento dele [...] então eu utilizava aquele livro, não modifiquei nada, aceitei e, fiz as análises sintáticas que tinha que ser feito. **(Tinha um currículo do Estado?)** Tinha. Eles, naquela época devia...na Secretaria, mas na escola eu não, eu vi o livro, só." (Profa Alba)

"Vinha da Secretaria. Vinha das Inspeções de Ensino. [...] Em apostilas vinha o que se deveria dar no curso inteiro. [...] A lista dos conteúdos e até, ah, além dos conteúdos havia uma maneira didática de realizar esses conteúdos" (Prof. Abílio)

<sup>73</sup> Centro de Treinamento de Professores do Paraná

Além disso, os depoimentos destacam o que continha (ou o que supõem que continha) esse Programa, de acordo com aquilo que vêm à memória dos entrevistados, e que eles consideram possível de ser dito,:

"de início, quando comecei a lecionar língua portuguesa, eu achava que deveria seguir rigidamente o Programa. Acontece que...era muito difícil...trabalhar aquele conteúdo, quando a classe não estava preparada para recebê-lo. Aí a gente tinha de fazer adaptações, porque não adiantava querer que o aluno aprendesse análise sintática, se ele não sabia redigir, se ele não dominava a ortografia. Então primeiro eu seguia rigidamente aquilo, mas depois eu pensei "Isso não pode ser assim". [...] Eu queria ensinar análise sintática, porque o Programa era pautado quase que em cima disso." (Prof<sup>a</sup>. Anita)

"muitas vezes tinha de fugir desses conteúdos, porque "ver o artigo, ver o substantivo, ver não sei o que mais" e, começava assim no bimestre, né, vamos supor, então a gente se reunia - vamos trabalhar isso diferente, vamos trabalhar dentro de frase, dentro de texto, a busca do ... vamos ver se dar, não dava certo, porque vinha uma série de alunos, principalmente quinta e oitava, vinha alunos... a metade da classe, passava ali e não sabia nada." (Prof. Abílio)

"Nas orientações curriculares, o ensino da gramática era a gramática pela gramática. Depois eu acho que lá por 72, 74, 75 eu acho, que aí começou...que aí através da redação a gente ia ensinar a gramática, ensinar a morfologia, o que é um substantivo, o que é um adjetivo... o que é um pronome...aí que começou a mudar um pouquinho. E dali...dali para frente é que começou a mudar mesmo. [...] Vinha da deleg/era/aqui tinha outro nome, não era núcleo na época...Inspetoria...vinha da Inspetoria. Inclusive elas iam assistir uma aula da gente de vez em quando...é...as orientadoras e supervisoras do núcleo. (Você considera que as orientações que vinham da Inspetoria e o que continha nos LDs atendiam as necessidades dos alunos da época, nesse contexto?) Naquela época, sim...de acordo com a época, eu acho que atendia, sim. Eu só não seguia aquilo que estava previsto por bimestre. Eu dava de acordo com as oportunidades que surgiam na sala de aula. Aí se eu fosse dar acentuação gráfica, por exemplo, que era dar lá...no 3º bimestre, suponhamos, se aparecesse uma oportunidade...antes...eu aproveitava e dava...naquele período, né. Então... a gente seguia, claro os conteúdos, a gente seguia todos...tinha que dar cabo dos conteúdos, né. Mas não...não na ordem, não precisava ser na ordem. [...] vinha só o conteúdo, só a listagem de conteúdos. (não vinham os objetivos?) aí a gente, nós, a gente que elaborava. A gente fazia o planejamento e elaborava os objetivos. Por que eu vou dar isso, por que eu vou dar aquilo. Qual o meu objetivo..." (Profa Araci)

Na relação dos professores com o currículo, cabe recuperar os conceitos de *estratégia* e *tática*, definidos por Certeau (1994). Segundo esse autor as *estratégias* - nesse caso, as formalidades - são elaborações daqueles que detêm o poder, buscando justamente a perpetuação desse poder. As *táticas*, seriam as ações de sobrevivência dos agentes chamados a obedecer, "os diferentes modos de fazer", ou de (com)sumir tais formalidades. Na convivência entre os professores e o currículo, evidenciada nas vozes sintetizadas por ambos, percebemos uma certa plasticidade daqueles, nos modos como eles se apropriam diferentemente da proposta pedagógica oficial, bem como observamos a existência de tensão e conflito entre o que é formalmente proposto e os agentes chamados a cumprir a norma, no caso, os professores,

Com base nesses depoimentos, verificamos que o currículo oficial e os professores mantinham entre si uma relação que ora era marcada pela sujeição destes com aquele, ora essa situação se invertia, e seus discursos sugerem que tais agentes tanto recriavam, quanto contestavam ou até transgrediam tal orientação.

Segundo Bourdieu (2001) "transgredir [...] é um pré-requisito para [...] avançar". Cabe salientar que a escola é uma instituição histórica e cultural, portanto é terreno ideológico e político em que os grupos sociais que nela interagem "se definem e se reprimem mutuamente em uma batalha e um intercâmbio incessantes, em resposta às condições sócio-históricas "propagadas" nas práticas institucionais, textuais e vivenciais que caracterizam a cultura escolar e a experiência professor/aluno", conforme Giroux e MacLaren (SILVA; MOREIRA, 1995, p. 142).

### 6.3 OBJETIVOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

No ensino de Língua Portuguesa, como no de quaisquer outras disciplinas, os objetivos, os objetos, as metodologias adotadas, bem como a avaliação, são definidos pela sociedade. Portanto, são resultantes de uma tomada de posição realizada por alguém, situado num determinado lugar social. Esse alguém o faz balizado pelo diálogo com o outro, tanto o do presente, quanto os outros do passado. O que os professores, os alunos, os documentos oficiais e os



materiais didáticos dizem sobre o ensino dessa disciplina é eivado de vozes. Esses ditos estão em constante movimento e resignificação.

Conforme Geraldi (1984, p.42), "toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção - que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade - com os mecanismos utilizados em sala de aula". O que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa carrega em si essa implicação social e histórica.

Na perspectiva do autor, uma questão considerada como fundamental, o "para quê" ensinar Português, recebera, à época, um tratamento secundário. Teria sido dado mais realce a discussões sobre metodologias e conteúdos, por exemplo, do que sobre os objetivos para o ensino. Aí parece caber uma vulgata: quando não se sabe onde se quer chegar, qualquer caminho e quaisquer instrumentos servem. Mas, em termos de ensino de língua, não é bem assim. O autor insiste na necessidade de se responder ao "para quê", uma vez que tal resposta daria a direção para as questões de metodologia, conteúdos etc. Aos professores foi feito o seguinte questionamento: Que objetivos você buscava alcançar quando lecionava Língua Portuguesa? Destacamos abaixo alguns trechos de respostas produzidas por eles durante as entrevistas:

"É para mim era a gramática, o emprego correto dos verbos, se conhecer, se uma tal construção era período composto, quantos verbos tinha, mas não sei daí." (Prof. Venturino)

No emprego da expressão "Para mim", o enunciador sugere assumir uma opção individual, como se ela tivesse origem nele mesmo. Levando-se em conta o dialogismo como característica fundamental da linguagem e do pensamento, quando diz "Para mim", ao mesmo tempo em que tenta estabelecer fronteiras entre o eu e o outro, evoca esse outro, atualizando-o em seu discurso. Ou ainda, o professor institui-se como ponto de partida da declaração, como responsável pela enunciação e pela fixação de objetivos porque não havia orientação para o seu trabalho, ou elas eram insuficientes.

No conjunto das entrevistas, observamos que todos os informantes fizeram alusão ao ensino da gramática. A questão do "para quê" ensinar foi respondida com o "o quê" se ensinava. Os ex-professores que iniciaram a docência da disciplina de Língua Portuguesa na década de 1960 responderam que o objetivo era que o aluno aprendesse a gramática da língua. Isso pode ser observado, a título

de exemplo, no excerto anterior, o qual sugere que, à época, era importante aprender gramática para empregar corretamente os verbos, para identificá-los e quantificá-los numa sequência linguística dada, reconhecer a estrutura dos períodos que compunham pequenos trechos de textos.

No trecho do depoimento abaixo, inicialmente esse outro enunciador explicita um "para quê":

"que ele lesse esse texto, de acordo com a idade, e conseguisse entender esse texto. E...que tivesse uma razoável redação, e que se expressasse com naturalidade. Ele devia ter uma razoável expressão oral, interpretar, entender o que ele estava lendo, e redigir. Esses três itens eu sempre..." (Profª Anita)

E essa concepção de ensino de língua é rompida discursivamente quando enuncia:

"De início não. De início eu sempre achei que tinha que saber era a gramática. E mais no final, depois que eu já havia trabalhado alguns anos com língua portuguesa, eu comecei a perceber isso." (Profª Anita)

Admitindo-se a dialogia como princípio constitutivo do sujeito, em "eu sempre achei" há um "nós" que também fala. O emprego do circunstanciador de tempo "sempre" está condicionado às experiências do enunciador com o ensino de língua portuguesa, seja as do período em que estivera no lugar social de aluno, seja as do período em que teria iniciado a docência.

A expressão "eu sempre achei que" remete a vozes que habitavam/habitam o seu imaginário, anteriores à incorporação das discussões que propõem como eixos de ensino da língua a leitura, a escrita e a fala.

Na sequência "E mais no final [...] eu comecei a perceber isso", pode estar se referindo ao final da década de 1970, como pode também remeter aos últimos anos de exercício no ensino de língua portuguesa, que teria se estendido até meados dos anos 1990. Considerando-se as interlocuções que certamente ocorreram na história profissional da entrevistada, sua percepção sobre o redimensionamento em termos de objetivos para o ensino de língua portuguesa possivelmente teria sido afetada por outras vozes, como a dos documentos oficiais, em cursos de formação.

Segundo a LDB nº 5692/71, o Ensino da Comunicação e Expressão - em cuja área situava-se a disciplina de Língua Portuguesa - tinha por objetivo "o cultivo de linguagem que enseje ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes (comunicação) e a manifestação harmônica de sua personalidade nos aspectos físico, psíquico e espiritual (expressão)".

O Parecer nº 853/71, do Conselho Federal de Educação, estabelece que "a Língua Portuguesa será encarada como o instrumento por excelência de transmissão e compreensão de idéias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica, o que vale dizer: leitura, escrita e comunicação oral" (1971, p.100). Esse Parecer atribui importância capital "nos dias atuais à linguagem falada, ao impacto dos meios de comunicação "audiovisual"" (1971, p. 100)).

Fundamentado nesses princípios legais, o currículo<sup>74</sup> do Paraná determina que a primeira tarefa que se impõe à disciplina de língua portuguesa é: "oferecer ao aluno a oportunidade de FALAR MELHOR, que é o melhor caminho para levá-lo a ESCREVER MELHOR. E como se aprende a FALAR MELHOR? ESCUTANDO e FALANDO. E como se aprende a ESCREVER MELHOR? LENDO e ESCREVENDO<sup>75</sup>." (PARANÁ, 1975, p. 27)

Retomando-se o excerto do depoimento da professora, antes apontado, e os de outros entrevistados que a ele se assemelham, pode-se afirmar que a mudança de objetivos para o ensino de língua portuguesa no 1º Grau nele evidenciada está em consonância com as disposições legais firmadas nos documentos oficiais (LDB 5692/71, Parecer 853/71- CFE e Currículo do Estado do Paraná).

Além disso, como todos os docentes entrevistados continuaram no exercício da profissão até o início dos anos 1990, é possível que vozes do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (PARANÁ, 1992), levado a público para implantação nas escolas do Ensino Fundamental do Estado, a partir de 1990, também estejam se manifestando em seus discursos.

Observamos que a voz da professora não está alheia a tais afetações. Ao contrário, pode estar pautada no modo como percebeu o ensino em

---

<sup>74</sup> Doravante, vamos nos referir a esse documento como Currículo do Paraná (1975), ou apenas Currículo.

<sup>75</sup> Os grifos constam no documento.

sala de aula, e também pode ter sido orientada por outros discursos que atravessaram suas percepções.

No excerto que segue, a confluência de vozes é manifestada:

"da construção de uma oração, de um período, de uma frase, de um texto com a palavra terra, né, ela vai ter um conceito e vai fazer. Então essa era a minha prioridade, e ampliar o vocabulário [...]"  
(Prof<sup>a</sup> Alba)

Há aí uma espécie de gradação na apresentação dos componentes da linguagem, indo da unidade sintática (oração) para a unidade discursivo-semântico-pragmática (texto). A ordenação revela um modo de compreensão: o texto como unidade maior da língua. Nas concepções de linguagem como expressão do pensamento e como meio de comunicação, o texto era definido como um lugar de arranjos morfosintáticos e estilísticos. Para escrever um bom texto, seria necessário conhecer a estrutura da língua (a metalinguagem), e dominar as regras e o estilo que organizam uma determinada variedade linguística.

Entretanto, em "Se ele chegar na oitava, na sétima série dominando o bem falar, aí você trabalha em cima da língua dele, aí você nomeia, você batiza, isso chama isso, assim, assim" (Alba), um sentido de "bem falar" é evocado, sugerindo-se que essa qualidade pode ser atingida sem que unidades da língua, menores do que o texto, sejam taxonomizadas na 5<sup>a</sup> e na 6<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental.

Interessante observarmos a imagem que o enunciador faz de si mesmo quando diz "aí você nomeia". É como se a origem dos nomes estivesse no professor. Essa noção é intensificada em "você batiza", pois batizar é pôr nome. A atribuição de nome está associada a investimentos de poder. A expressão "batiza" pode evocar um sacramento da igreja, com o qual seria afastado o pecado original, iniciando uma nova vida. O professor estaria se vendo como depositário de poderes sacros, com os quais possibilitaria a ascensão dos iniciados no "bem falar", a um nível superior, o do conhecimento da nomenclatura da língua? Nos excertos abaixo, observamos outros movimentos nos modos de conceber o "para quê" ensinar Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental:

"Eu sempre pensei e batalhei para que o aluno aprendesse a interpretar, sabendo interpretar, ele pega um livro e se vira. [...] o ensino da LP sem a leitura, para mim, não existe." (Prof. Floriano)

"Eu acho que era a leitura, era o que eu mais...chamava a atenção [...] Eu acho que é a leitura. Tem que, tem que continuar insistindo para os alunos lerem. [...] Que os meus alunos lessem, escrevessem, soubessem falar, se comunicar com os outros. Isso. Mas principalmente que soubessem ler, porque o resto vem, daí..." (Profa Araci)

Se num dado momento o objetivo era que os alunos aprendessem, por exemplo, a gramática da língua, num momento posterior esboça-se a necessidade de que o aluno aprenda a ler, a falar e a escrever, para "ensejar ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes (comunicação) e a manifestação harmônica de sua personalidade nos aspectos físico, psíquico e espiritual (expressão)". Quando se pretendeu que o aluno aprendesse a gramática normativa e a descritiva, objetivava-se que com esse aprendizado ele ampliasse ainda mais sua participação social, já que nesse tipo de ensino quem freqüentava a escola, em geral, eram os alunos que já empregavam a língua padrão em suas relações sociais.

Geraldi (1984), atento às questões do ensino no país, afirma que nas escolas de 1º Grau, à época, nas aulas de Língua Portuguesa, ensinava-se a metalinguagem de uma variedade linguística da qual os alunos não eram usuários. E aqui na região Oeste, parece-nos, não era diferente. A ênfase no ensino da disciplina estava voltada para a análise da norma padrão, a norma culta, como era denominada, uma determinada variedade linguística usada por uma pequena parcela da população. A questão da variação linguística, quando foi considerada pelos informantes, vinha atravessada de expressão valorativa que entendia a variedade utilizada pelo aluno em seu meio familiar como de certa forma deficiente:

"a minha ênfase maior sempre foi a questão dos tempos verbais, dos verbos, porque eu notava muita dificuldade dos alunos por causa da própria linguagem trazida de casa, né, em que a flexão verbal era bastante deficiente" (Prof. Venturino)

"no meu entender a pessoa que convive num ambiente culto, em que todo mundo fala correto, sabe usar bem o português, ele independe da gramática para redigir ou para falar. Agora, se ele traz falha de pronúncia, de concordância, essa coisa toda, aí a gramática vem a sanar essa dificuldade" (Profa Anita)

"Como o povo é oriundo de diversas grupos de falares, diferentes falares, você tem que canalizar pro falar que você escolheu, o correto [...] o importante era verificar que, se você não tem a terminação correta, você, até o outro entendeu, mas você não valeu a pena ter vindo à escola, que a escola é pra te deixar você um luxo [...] eu posso dizer "Eu devo pô-lo aqui", não é chique, é normal, é uma opção minha, eu tenho que ter opção, eu não tenho que dizer "eu vou ponhar aqui" (Profa Alba).

Nessas memórias, os professores falam de seu esforço para possibilitar ao aluno o uso competente da variedade padrão. Certamente esse foi, e é, um dos objetivos do ensino de língua portuguesa na escola. A questão que se coloca aqui é que se os alunos utilizassem uma variedade linguística diferente do padrão, esta não era reconhecida como adequada, muito menos se atribuía a ela algum prestígio. Isso fica bastante evidente nos três excertos acima elencados, mas principalmente na voz da professora Alba, quando afirma que "a escola é para te deixar um luxo". A idéia de luxo está fortemente associada à noção de requinte, de refinamento, de ostentação, próprios à classe social mais abastada. Deixar o aluno "um luxo" pode significar que, pelo domínio da norma de prestígio, ele poderá ascender na sociedade. Na sequência "eu tenho que ter opção" (Alba), a "opção" a que o enunciador se refere é unicamente o uso da variante padrão.

Tal concepção também é assumida pelo Currículo do Paraná (1975, p. 40):

"Quando a criança provém de um meio social cujo nível de linguagem é baixo, o professor tem que proporcionar muitas oportunidades para que ela ouça as formas corretas, uma vez que as incorretas já estão enraizadas, fazendo com que nem perceba os erros. Assim, através do uso de uma linguagem correta e de correções incidentais, irá o professor inculcando, gradualmente, melhores padrões de linguagem."

A partir dos excertos extraídos das entrevistas e do Currículo do Paraná (1975, p.39), pode-se observar que têm em comum uma determinada perspectiva sobre as variedades linguísticas. Reconhecem as diferenças, mas defendem a idéia de que as formas (linguísticas) de uma são corretas, e que os alunos devem incorporá-las, para não cometer "aquele desastre".

No livro "Português: gramática, antologia, exercícios", Cegalla e Du Rocher (1967, p.11), no título "Amplitude e desenvolvimento do programa de português (Instruções baixadas pelo Conselho Federal de Educação)" apresenta-se

o objetivo para o ensino de língua portuguesa no Ginásio: "proporcionar ao educando adequada expressão oral e escrita".

Segundo tais "Instruções", "os estudos teóricos de gramática e de estilística são meramente subsidiários e, por conseqüência, hão de constituir apenas o meio para desenvolver no discente, a sua capacidade de expressão" (CEGALLA; ROCHER, 1967, p.11). Nessa perspectiva, são fornecidas, ao professor, orientações específicas para o primeiro ciclo (Ginásio), em relação ao ensino da "Expressão Oral", "Expressão Escrita" e "Gramática Expositiva". No que diz respeito à leitura, foram propostos exercícios que ficam no limite da decodificação. A produção de textos orais ficou restrita à leitura em voz alta, com ritmo e entonação "adequados". A reflexão relativa à língua ficou reservada à exposição de um determinado conteúdo gramatical, seguido de exercícios de fixação.

A perspectiva que fundamenta as "Instruções" é a da linguagem como expressão do pensamento, fundada na lógica. Nesse sentido, a transparência seria uma característica da língua, pois bastaria que o aluno dominasse determinados padrões gramaticais, os quais colocaria em prática quando precisasse expressar seus pensamentos e seus "valores afetivos". Pensamentos e valores afetivos são apontados como duas realidades distintas e independentes.

Após as "Instruções" do Conselho Federal de Educação (CFE), no título "O ensino de português através de textos", Domingos Paschoal Cegalla dirige-se "ao professor", dizendo-lhe:

"O ensino de Língua Portuguesa, no Curso Secundário, para que se torne vivo, eficiente e ameno, há de ser ministrado", par com apoio nos excertos de bons autores modernos.

Desde a 1ª série Ginásial, os alunos serão postos em contato direto com os textos literários de modelares escritores nacionais. A leitura atenta, metódica e assídua irá familiarizando o aluno com as coisas da língua, despertando nele o gosto literário e desvendando-lhe progressivamente os segredos de tão bela mas não menos difícil arte da palavra" (CEGALLA; ROCHER, 1967, p. 13)

O autor ressignifica o que seriam os "textos", a partir dos quais se deveria retirar "exemplos concretos", conforme as determinações do CFE, e propõe um "esquema" que deveria ser seguido pelo professor, "Para que a utilização de textos literários" apresentados no compêndio alcançasse seu objetivo. No esquema há oito itens, um dos quais se refere especificamente à gramática: "Exercícios

gramaticais escritos baseados no texto lido ou por ele sugerido". Fica explícito no livro que o modelo de língua a ser seguido é a variedade empregada pelos "bons autores modernos", detentores dos segredos da "bela", mas "difícil arte da palavra".

O formato geral do livro, em termos de organização interna, compreende 31 lições, das quais constam: um texto de abertura da lição (e quando muito um pequeno poema, ao seu final, para ser lido com entonação e memorizado), breve comentário acerca do autor e a obra, questionário contendo em torno de 12 questões de decodificação do texto, exercício de expressão oral (leitura com entonação), exercício com atividades que focalizam uma diversidade de conhecimentos gramaticais, temas de redação (em geral dois ou três, que remetem ao texto, ou não), gramática, exercícios de fixação, e recitação (opcionalmente sugere-se um pequeno poema).

O outro livro didático, uma publicação que, segundo os professores entrevistados, seria da década de 1970, sem precisão de data, "Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa", destinado à 7ª série do 1º Grau, incorporou, em seu formato, aspectos que não estiveram presentes na publicação da década anterior ("Português: gramática, antologia, exercícios", de Cegalla e Rocher). O próprio título do livro explicita a sua filiação a outras concepções, de linguagem e de língua, por exemplo, evocando o caráter prático do ensino de língua portuguesa, no uso do termo "Atividades", além da sua filiação à teoria da comunicação, e à LDB nº 5692/71, no emprego do termo "Comunicação".

Em seguida é apresentado um "Plano de Curso", do qual fazem parte, basicamente, os objetivos gerais para o ensino de língua portuguesa na 7ª série, a previsão anual do número de aulas, atividades (orais e escritas), recursos (materiais), e verificação (instrumentos de avaliação). Às pp. 6-7, apresenta-se a "Sinopse do conteúdo da obra", por unidade. Às pp. 8 -21, incluem-se planos de aula por unidade (contendo objetivos, conteúdos e estratégias). Da página 22 à 25, tem-se sugestões para avaliação por bimestre (abrangem a apresentação de um texto, atividades de compreensão, gramática e redação). Da página 26 à página 30, sugestões de exercícios complementares (de gramática) por unidade. E da 31 a 32, algumas orientações para "correção de redações" (acompanhadas de uma ficha de avaliação). Da página 33 a 208, seria a parte do livro dedicada ao aluno. Como estamos analisando o "Livro do Mestre", nessa parte todas as questões estão



respondidas. No depoimento do Prof. Venturino, podemos observar a menção a consequências que tal tipo de configuração poderia desencadear:

"tinha o livro do professor e tal, que continha todas as respostas das atividades dos alunos. Tinha livros que vinham inclusive com a programação de todas as unidades, de números de aulas, vinha tudo prontinho assim. Tinha os objetivos (ininteligível). A questão do planejamento, a gente seguia aquilo lá. É, o que estava no livro. Já tava tudo estabelecido, vindo lá de cima. Então na verdade o professor se tornava um preguiçoso, né, porque vinha tudo pronto, todos esses materiais aí didáticos, tudo pronto, já mastigadinho, então se o professor por exemplo não quisesse elaborar exercícios próprios, ou atividades próprias não teria nenhum problema porque já estava previsto [...] deve ter incentivado a sentar sem fazer nada. Eu tenho impressão que isso ali, já encontrar todas as atividades prontas deve ter até desestimulado a atividade de elaboração de planejamento, de atividades próprias, eu creio sim e isso aconteceu comigo e deve ter acontecido com muitos outros. Só que esporadicamente a gente selecionava outras atividades, né, um pouquinho diferentes, ou acrescentava àquelas previstas mais algumas." (Prof. Venturino)

O excerto anterior sinaliza que o livro didático, de certa forma, dispensava o professor de fazer o planejamento. O plano de ensino, contendo objetivos expressos e operacionalizáveis, era exigido pela "tecnologia educacional" da época. O esforço na objetivação do trabalho pedagógico mostra o vínculo do livro didático à pedagogia tecnicista, na qual, apoiada em teorias derivadas da corrente filosóficopsicológica do behaviorismo, o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, atribuindo ao professor e ao aluno posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. Tal caracterização testemunha a falta ou a baixa qualificação dos professores quando da expansão do ensino, ocorrido à época, no Brasil.

Professor e aluno são relegados à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas, supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais. Um sistema de ensino que confere ao professor a condição de executor, ao mesmo tempo interdita-lhe o exercício da autonomia. Alienado a tal pedagogia, passa a desejar tudo pronto: planos de ensino, planos de aula, livros didáticos cujas perguntas vinham acompanhadas de respostas, fichas de avaliação, fichas de leitura etc, não se reconhecendo como um profissional capaz de fazer escolhas.

Voltemos aos objetivos gerais para o ensino de língua portuguesa para a 7ª série, apontados no livro de Sargentim [s.d], em análise, tendo em vista sua relação com a historicização do ensino dessa disciplina escolar:

- "desenvolver habilidades para decodificar mensagens mediante a operacionalização dos textos;
- usar em seus enunciados todo o sistema de transformações que a Língua oferece, para que obtenha, além de boa aceitabilidade em seus enunciados, formas novas para expressar-se;
- decodificar textos relacionando os elementos estruturais de sua organização lógica;
- desenvolver diferentes formas de comunicação escrita que a língua oferece para observar, narrar e analisar a realidade;
- produzir textos de modo fluente, flexível e criativo, destacando a sua própria enunciação;
- expressar-se verbalmente, por escrito, com correção, clareza e logicidade nas diversas áreas de conhecimento;
- aprimorar a expressão oral, utilizando textos e atividades cujo conteúdo esteja relacionado à vida social e psicológica;
- identificar e manipular estruturas morfo-sintáticas básicas da Língua;
- sistematizar aspectos das normas gramaticais para aplicá-las, corretas, por escrito e oralmente" (SARGENTIM, [s.d], p. 4).

Os verbos que iniciam os itens acima remetem a objetivos comportamentais, típicos da psicologia behaviorista. Observamos a ausência da interpretação de textos, e a ênfase na decodificação, do que podemos inferir não só um conceito de leitura segundo o qual os significados estariam no texto, cabendo ao leitor captá-los, bem como o silenciamento da reflexão, da análise, do questionamento crítico. A leitura apenas na perspectiva da decodificação é impedimento para uma prática educativa escolar mais reflexiva, crítica e transformadora.

Nos objetivos foram também incorporados elementos que remetem à Teoria da Comunicação. Essa teoria teve em Roman Jakobson um de seus principais representantes, na área da linguagem. Jakobson (1970) privilegia o aspecto comunicativo e, ao fazê-lo, põe em relevo os aspectos funcionais da linguagem. Em *Lingüística e poética* estão identificados os fatores que, para o autor, seriam constitutivos de todo ato de comunicação verbal, quais sejam, o *remetente*, a *mensagem*, o *destinatário*, o *contexto*, o *canal* e o *código*. As funções da linguagem seriam determinadas por tais fatores. A estrutura verbal de uma mensagem dependeria da função da linguagem predominante.

A teoria tornou-se terreno fértil para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, principalmente a partir da década de 1970, quando é endossada oficialmente pelo Parecer nº853/71, do Conselho Federal de Educação, que ressalta a importância de o ensino de língua portuguesa ser pragmático e utilitário, desenvolvendo-se e aperfeiçoando-se os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos - verbais e não-verbais (SOARES, 2002). Os livros didáticos, à época, incorporaram a Teoria da Comunicação, e os professores, em sala de aula, passaram a transmiti-la aos alunos. Bem ou mal, com a introdução dessa teoria e a apresentação mais abundante de textos de diferentes gêneros do discurso, a presença da teoria gramatical sofre um recuo em termos de ocupação de espaço nos livros e, possivelmente, nas aulas de língua portuguesa.

#### 6.4 ENSINO DA LEITURA

Nesta seção alinhavamos aspectos relacionados ao ensino da leitura, a partir de imagens capturadas nos discursos dos ex-professores, dos ex-alunos, dos livros didáticos e do Currículo do Paraná (1975), na perspectiva de mapearmos o lugar destinado a esse objeto de ensino na história da disciplina de Língua Portuguesa, na região Oeste do Paraná, no período de 1960 a 1979.

Antes de falarmos das representações que se mostram em tais discursos, vamo-nos situar rapidamente, definindo/retomando os pressupostos teóricos que orientam nossa análise, para depois encaminharmos algumas considerações a propósito dos dados coletados.

Antigamente, afirma Charmeux (2000), saber ler era uma espécie de "luxo", que trazia "status" e elevava a classe social de quem detivesse esse domínio. Atualmente, considerando-se que as sociedades, de modo geral, estão imersas em contextos de intensa circulação do registro escrito, podemos dizer que a leitura se tornou uma ferramenta indispensável à vida em sociedade. O uso da leitura favorece a formação e o trânsito pessoal e da coletividade, sendo perceptível nas mais elementares tarefas da vida cotidiana como: tomar ônibus, fazer compras em supermercados, fazer uma operação em terminais de pronto atendimento bancário

etc. Segundo o autor, o ato de ler permite o desenvolvimento do senso crítico, aprimorando a capacidade e as possibilidades de participação social.

Para Smolka (1989), a leitura é certamente uma atividade humana, reflexiva e crítica. Não se resume à decifração mecânica. Tal atividade, portanto, não é vista pela autora como simplesmente um comportamento de decifração, mas como uma forma de linguagem, de natureza dialógica. Por meio da aprendizagem da leitura, o aluno desenvolve suas possibilidades de reflexão, expande seus conhecimentos, o que lhe dá elementos para agir na sociedade de maneira mais intensa e direta. Segundo a autora, desde a alfabetização, textos, frases, palavras, sílabas e letras têm de ter um sentido fundamental para a criança, pois é a partir desse processo que ela poderá se tornar uma boa leitora.

Villardi (1999) assinala que a leitura é fundamental não apenas para atender às necessidades do aluno na sua formação acadêmica, mas também na formação do cidadão, cuja tarefa é também da escola. A leitura, prossegue a autora, está vinculada à capacidade de interpretar o que está escrito, utilizando análise e crítica frente às informações coletadas, o que se constitui como um dos atributos que permitem exercer, de forma mais abrangente e complexa, a própria cidadania.

Sempre que vamos tentar enfaixar o ato de ler em um conceito, algo nos escapa. Isso nos mostra que tal definição talvez não possa ser aprisionada definitivamente numa matriz. Para Smolka (1989), Leffa (1996), Koch e Elias (2006), isso depende do enfoque que será dado a ele (ato de ler), que pode ser, dentre outros, linguístico, psicológico, psicolinguístico, fenomenológico, social. Cada um deles prioriza determinados aspectos (o autor, o texto, o leitor, o contexto etc.), deixando resíduos que podem ser atualizados por outras abordagens. A ênfase em um ou em outro aspecto está diretamente relacionada a diferentes orientações epistemológicas, em termos de concepções de linguagem, que acabam moldando as diferentes orientações e práticas de leitura em sala de aula.

Na concepção de linguagem como expressão do pensamento, o foco era o autor, e a leitura era concebida como reconhecimento das idéias, das intenções do autor (BATISTA, 1991). Na prática de sala de aula, essa perspectiva se traduz através de perguntas do tipo: o que o autor quis dizer? Qual a intenção do autor? Na vertente estruturalista, a significação estava no texto, visto como um objeto autônomo, determinante das possibilidades de leitura. Ler consistiria numa atividade de apreensão de significados obtidos a partir dos constituintes do texto.

Em outra abordagem, autenticou-se a figura do leitor, suas crenças, suas experiências. Este seria o responsável pela atribuição de sentidos ao texto, considerando também seus objetivos de leitura. Com base na perspectiva cognitivista, priorizam-se situações de leitura em que seriam definidos seus objetivos, com a intenção de satisfazer necessidades e interesses dos alunos.

Tentando alargar a definição de leitura, o ato de ler tem sido mais contemporaneamente entendido como um acontecimento, ao mesmo tempo abrangente e complexo, por envolver um processo de compreensão, de apreensão e de produção de mundo. Esse processo supõe a atualização de duas características fundamentais e singulares ao homem, quais sejam, a de operar com símbolos, e a de interagir com o outro mediado pela palavra.

Na orientação bakhtiniana assumida neste estudo, a palavra abrange um sentido ideológico, relaciona-se totalmente com o contexto, e carrega um conjunto de significados a ela socialmente atribuídos. Sendo tecida com fios da vivência, do ideológico, é presença viva da história. No viés teórico em questão, a palavra é bifacetada: procede de alguém e dirige-se para alguém. Essa é sua razão de ser. Seu estatuto fundamental é a dialogia. Como signo semiótico, é variável e flexível aos movimentos do contexto, entendido não só no sentido da situação imediata de produção, mas no sentido que enraíza o homem tanto na dimensão social quanto na dimensão histórica.

Se a palavra compõe o circuito dialógico, organiza-se em forma de textos, que materializam gêneros pertencentes às esferas sociais, tendo em vista necessidades de interação com o outro, segue que a leitura de um texto não poderia se configurar como um ato passivo. O uso do futuro do pretérito nesta afirmação é proposital, pois o que queremos dizer é que podem ocorrer outros tipos de relação com o texto, beirando inclusive a passividade, dependendo dos objetivos de leitura estabelecidos.

Concebemos o texto como um elo, que põe em conexão quem o escreve e quem o lê. O primeiro o faz orientado pelo seu outro, pressupondo-o. Embora Umberto Eco (1983) fale de um outro lugar (o estruturalismo), consideramos que o seu ponto de vista sobre a relação entre leitor e texto é bastante produtivo e, nesse aspecto, aproxima-se do pensamento bakhtiniano. Para ele, o texto é uma materialidade inacabada, que só será completada quando o leitor o colocar em funcionamento. Nesse sentido, portanto, o leitor é um elemento ativo.

A incompletude a que nos referimos não quer dizer que quem o produz não tenha dado acabamento formal ao texto, nem tampouco que tenha declinado de seu "querer dizer" (usando uma expressão bakhtiniana). Estamos nos referindo ao seu princípio dialógico, que se atualiza na responsividade estabelecida no ato da interação. No momento em que se cruzam as vozes e as imagens manifestadas no texto, e aquelas que, mesmo não sendo explicitadas linguisticamente, ele evoca, com as vozes e imagens constitutivas do leitor, adicionadas àquelas que poderão ser produzidas nesse encontro de alteridades, é que o diálogo se concretiza. Diálogo entre interlocutores, diálogo entre discursos: interdiscursos. Autor e leitor trabalham com discursos anteriores na operação de produção de sentidos. O autor produz seus textos, lugar de materialização de discursos, num terreno já povoado por outros textos e por outros discursos, fazendo ou não referência explícita a eles. O mesmo processo se dá com o leitor, no ato da leitura. Conforme afirma Bourdieu (2001, p. 142):

[...] a cultura letrada, sábia, se define pela referência; ela consiste num jogo permanente de referências que se referem mutuamente umas às outras; ela não é outra coisa que não este universo de referências que são inseparavelmente diferenças e reverências, distanciamentos e deferências.

O leitor está presente desde a origem do texto. Ele também "fala" no texto, pois, ao produzi-lo, o locutor já faz previsões, antecipa possibilidades de sentido, enfim, dialoga com o leitor. Mas dada a não-transparência da linguagem, na sua materialidade linguística, o texto é lacunar. Não diz tudo: apresenta espaços vazios que podem ser preenchidos pelo leitor. De certa forma, esse preenchimento é desejado pelo locutor, que conta com a memória discursiva do leitor para fazê-lo. Por outro lado, mesmo o locutor tendo pretendido dizer isso e não aquilo, operando restrições no texto, a partir do momento em que o ato da redação é concluído, o texto por si só não será capaz de frear os sentidos que o leitor poderá produzir, em sua interação responsiva.

Consideramos a leitura como um processo de enunciação, em que o leitor não é apenas receptor do texto, mas co-enunciador. Em que o ato de ler caracterizase por um diálogo, dimensionado pelo social e pelo histórico. Ler é o produto de uma relação de alteridade, de negociação de sentidos entre o leitor, o texto e o autor. É uma prática social de uso da linguagem, é uma forma de agir no

mundo por meio da linguagem. Portanto, é de abrangência política. Nesse sentido, o exercício da leitura, nos moldes acima esboçados pode propiciar, aos sujeitos, uma melhor leitura de mundo que, somada a outros investimentos, pode resultar numa atuação mais produtiva em direção à liberdade e à felicidade.

No *corpus* dessa pesquisa, a questão da leitura se coloca, e a partir dos pressupostos acima esboçados, passamos à análise de alguns sentidos possíveis de serem produzidos a partir das entrevistas dos ex-professores, dos ex-alunos, do discurso oficial e dos livros didáticos que foram tomados como objeto de estudo.

Na tentativa de fazer emergirem memórias sobre leitura, na entrevista indagamos tanto os professores, quanto os alunos: para que se ensinava/aprendia a ler? Como? O que era lido na escola? Fora da escola? Na vida dos alunos, quais eram os usos sociais da leitura? Etc.

Observamos que os professores consideram esse objeto de alta relevância. De um lado percebemos, nos seus depoimentos, uma certa dificuldade em rememorar os objetivos para o ensino da leitura visados à época. De outro, abundaram remissões aos procedimentos que eram encaminhados em sala de aula. A não explicitação dos objetivos pode estar relacionada ao fato de que em nossa cultura letrada não se discute o valor, o interesse, a necessidade da leitura. Entretanto, não querer ler é para nossa cultura um escândalo. A par dessa constatação, destacamos excertos que ilustram a primeira questão.

#### 6.4.1 Objetivos para o Ensino da Leitura

##### a) Ler para escrever melhor

"no início dos anos 70, facilitou para a gente levar textos mimeografados para os alunos, para fugir um pouco do LD. Nesta época eu comecei a trabalhar um pouco diferente, porque a gente sentia necessidade de leitura. Aos poucos a gente ia percebendo que os que liam, tinham muito mais facilidade em redigir. [...] Eu...não sei quem foi...uma coisa mais ou menos assim, que alguém perguntou ao professor: "Professor, o que eu devo fazer para aprender a escrever as palavras corretas?" E ele disse: "Leia Machado de Assis". "O que eu devo fazer para aprender a pontuar?" "Leia Machado de Assis". "O que eu devo fazer para aprender a redigir?" "Leia Machado de Assis." É ler bons autores, eu acho que leva a tudo, né? Isso de 5ª série em diante" (Profª Anita)

O ensino da leitura fora, de certa forma, associado à escrita. O desenvolvimento daquela seria condição determinante para o aperfeiçoamento desta. A leitura de "bons autores", como "Machado de Assis", é apontada como uma espécie de passaporte de um estágio inferior para um outro mais avançado, em termos de escrita. A literatura canônica, de autores já consagrados, era tomada como modelo de boa escrita, que deveria ser apreendido pelos alunos, no contato com os livros.

Retomando essa passagem do excerto acima - "no início dos anos 70, facilitou para a gente levar textos mimeografados para os alunos, para fugir um pouco do LD. Nesta época eu comecei a trabalhar um pouco diferente, porque a gente sentia necessidade de leitura" - quando a enunciativa refere-se aos anos 70, permite-nos fazer algumas inferências sobre as condições de produção de leitura desse período, mas também de antes dele. No avesso da expressão "facilitou" evidenciam-se sentidos a respeito da escassez de material de leitura. A chegada do mimeógrafo à escola teria possibilitado um alargamento na disponibilização de textos que não fossem exclusivamente os do livro didático adotado.

É interessante observar que os movimentos de afastamento do LD são qualificados como de fuga. "Fugir um pouco" pode significar pequenas rupturas com a ordem estabelecida pelo livro. Pequenas rupturas, ou até pequenas sensações de ruptura, tendo em vista que os entrevistados, tanto professores quanto alunos, denunciam o pouco material disponível à época, e a precariedade de recursos para aquisição de acervo e montagem de bibliotecas. As limitações parece terem sido tais, que a busca por textos fora livro didático soa como uma ação clandestina, marcada pelo retorno a esse referencial. Fugir "um pouco" pode significar também retornar sempre. A isso podemos somar a inexistência de ações, tanto em escala federal, quanto estadual, de programas de incentivo à leitura. Mas esse não foi o único objetivo para o ensino da leitura apontado pelos professores.

#### b) Ler para reconhecer especificidades do registro escrito

"tinha que ter leitura todo dia [...] para eles irem achando as dificuldades, aqui tem que ter um ponto, separado, aqui tem que ter uma coisa separada, aqui tem uma vírgula, aqui tem uma coisa. Aí a entonação, se eu falar ela toda aqui vai perder o sentido daquilo que eu quero falar." (Prof. Abílio)

"no meu conceito dos alunos tinha essa parte de ver como é que o aluno se portava quando lia, a dicção...a pronúncia" (Profª Araci)



A leitura poderia ser focalizada com o objetivo de os alunos identificarem recursos da escrita, relacionando-os aos sentidos; para pronunciar adequadamente as palavras, como consta nos trechos acima. Nesse caso, a leitura é entendida como processo de decifração da escrita. Ler é identificar sinais gráficos, sons e sentidos. Nessa concepção, a leitura é a decifração da escrita. Martins (1982, p.9) define essa noção de leitura "como um gesto mecânico de decifrar sinais".

c) Ler para apresentar "lá na frente"

O professor propunha leitura para, a partir dela, focar a oralidade, a postura: "Depois de lerem o livro, para desenvolver a fala, a postura, eu mandava cada um contar o livro lá na frente" (Floriano). "Contar o livro lá na frente" significa assumir por alguns minutos o espaço social que, via de regra, é ocupado pelo professor. Para isso, o aluno deveria ter uma determinada postura corporal e oral (não explicitadas pelo entrevistado).

d) Ler para adquirir conhecimentos de outras áreas

"Eu lia para eles algum capítulo e depois conversava com eles: "O que você aprendeu aqui de História? O que você aprendeu de Geografia? E de outras disciplinas?" E você via que daí eles tinham um objetivo para ler. Que não era só para saber interpretar. Mas daí eles, quando iam lá na frente contar um livro, eles diziam: "Aqui, professor, eu aprendi isso e isso, que o professor de História explicava e que eu não entendia porque não estava dentro de um contexto." (Prof. Floriano)

"e também para adquirir conhecimentos para ele próprio, para a cultura dele mesmo. Toda leitura sempre traz, por pior que seja, ela sempre traz alguma coisa de útil, algum conhecimento" (Prof<sup>a</sup> Araci)

Movimentos na perspectiva de romper com os paradigmas de leitura mecânica, e de leitura como pretexto para trabalhar tópicos gramaticais, são observados nos dois excertos acima, quando os enunciadores apontam a possibilidade de aquisição de saberes produzidos por outras áreas do conhecimento, através do estabelecimento de correlações entre os textos lidos e

aquelas, com vistas à formação geral dos educandos. Nessa perspectiva, depois de o aluno ter aprendido a ler, passaria a ler para aprender.

No segundo excerto, quando o enunciador diz que um dos objetivos da leitura era para o aluno "adquirir conhecimentos para ele próprio, para a cultura dele mesmo", escapa um sentido que não está dito, mas que pode ser produzido: havia vários objetivos para a leitura, e um deles seria a aquisição de conhecimentos pelo/para o aluno. O texto seria uma espécie de repositório de conhecimentos, que seriam acessados pela leitura. Remetendo-nos ao que foi esboçado no início desta seção, podemos dizer que a concepção de leitura que tangencia esse tipo de objetivo compreende que os sentidos estão disponíveis no texto, e que podem ser "adquiridos" no ato de ler. A concepção de língua que lhe é subsidiária é aquela que concebe-a como estrutura, sistema, código. Ao leitor caberia identificar, reconhecer, pelo exercício da decodificação, os sentidos expressos na linearidade do texto, não havendo espaço para a sócio-historicidade do leitor, conforme assinalam Koch e Elias (2006). Compreendendo-se a leitura como decodificação, bastaria ao leitor conhecer o código para chegar à "evidência" dos sentidos.

e) Ler para localizar e fazer um estudo sistemático de componentes gramaticais

"para o aluno ter mais conhecimento da língua né [...] E normalmente a leitura a gente utilizava para tirar frases para usar na parte de gramática, na acentuação e na...na...concordância, que era uma parte que eu usava, gostava muito de...batalhar com eles a concordância, principalmente a nominal" (Profa Araci)

Como observamos na seção anterior, em que fizemos algumas considerações a respeito do ensino da gramática, este poderia ocorrer a partir de frases, orações ou períodos tomados isoladamente pelo professor, como também poderia ser introduzido pela leitura rápida de um texto para, em seguida, o trabalho se concentrar na análise de itens gramaticais. Nesse caso a interação com o texto ficaria limitada ao trabalho de descrição e de prescrição gramatical.

f) Ler como pretexto para encaminhar outras atividades

"E às vezes daquela leitura eu já partia para um texto de redação, alguma coisa, né. Normalmente depois da leitura vinha a interpretação... a gente interpretava, na maioria das vezes, para ver o entendimento deles, aí depois que partia para outras atividades". (Prof<sup>a</sup> Araci)

O excerto acima, e outros presentes no *corpus*, mostram a leitura não como uma atividade fim, mas como uma atividade preliminar: ler para interpretar, ler para abstrair um tema para a redação.

#### g) Ler para desenvolver o hábito da leitura

"É a gente estava tentando, naquela época, pelo menos criar um hábito de leitura, porque o pessoal não tinha hábito de leitura não, muito pouco". (Profa Maria Aparecida)

O objetivo de desenvolver o "hábito" da leitura, manifestado no excerto, é relativamente recente na história da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil. Segundo Zilberman (2001), primeiramente nas escolas, a leitura foi posta em segundo plano, como uma atividade de menor importância - para não dizer sem importância, pois do contrário, como seria justificada sua presença nos currículos escolares - ou que pouco auxiliasse a desenvolver algum tipo de habilidade. No momento em que lhe é atribuído certo relevo, afirma a autora, foi tida como forma de aprimoramento linguístico, visando-se ampliação de vocabulário, correção ortográfica, entonação, pronúncia etc). Apenas nas últimas décadas, começou-se a perceber o seu valor na perspectiva da transformação do sujeito e da sociedade. É possível que, a partir dessa percepção, tenha-se valorizado e divulgado, de forma mais intensa, a importância de desenvolver o hábito de ler.

Entendemos que a falta de "hábito" a que se refere a enunciativa do excerto anterior possivelmente estaria relacionada às condições para a prática social de leitura à época, que tanto incluem os alunos, quanto os próprios professores, denunciando a precariedade de materiais de leitura, quando era o caso de dispor de algum.

Em termos gerais, poderíamos dizer que esses foram os objetivos explicitados pelos ex-professores para o ensino da leitura em sala de aula. A seguir, expomos algumas passagens das entrevistas dos ex-alunos, focalizando o mesmo aspecto: "para que ler?"

"Para a gente saber das coisas, ter mais conhecimento, saber decifrar o que estava escrito. A leitura é muito importante na vida das pessoas [...] para não ser passado para trás." (Sr. Elson)

"A leitura é importante, para a gente conseguir ter acesso a muitas informações." (Sra. Gessi)

Para ficar mais por dentro das coisas. Para a gente aprender a pensar, a escrever melhor, a desenvolver a memória. Que nem os romances, eram de mentirinha, mas tinham muito a ver com a realidade. Por exemplo, um que eu li, as famílias eram inimigas. Isso tem até hoje. (Sra. Sara)

Ler para aprender, para ter acesso a informações, ler para decifrar o código escrito, para aprender a pensar, a memorizar, a escrever. Nos depoimentos dos ex-alunos observam-se coincidências com os objetivos apontados pelos ex-professores. Entretanto, o depoimento do Elson (ex-aluno), expressa a percepção de um sentido prático para a leitura: "para não ser passado para trás". Nesse caso, o domínio da leitura é visto como condição de autonomia. O enunciador percebe que a escrita pode ser utilizada para prejudicar as pessoas. Quanto mais ela fosse dominada, haveria menos risco de ser vilipendiado pelo outro. Observamos aí um sentido político para a leitura, já que ela permitiria outra forma de participação social.

No Currículo do Paraná (1975, p.27), o aprendizado da leitura é apresentado inicialmente com o objetivo de melhorar a escrita:

"E como se aprende a ESCREVER MELHOR?

**LEND E ESCRENDO**

E...COMO ENSINAR? [...]

Valorizando acima de tudo a leitura."

Mais à frente, na seção destinada a explicitação dos "objetivos gerais de língua portuguesa", há um item diretamente relacionado às finalidades do ensino da leitura: "Valorizar a leitura como fonte de conhecimento e de formação de sua própria escala de valores" (PARANÁ, 1975, p.51). Nesse item, percebemos que o tratamento que a escola deveria dar à leitura teria em vista a apreensão de conhecimentos, a partir dos quais o educando deveria formular sua "escala de valores".

Na "proposta curricular", (PARANÁ, 1975, p. 57-93), são expostos os objetivos e os conteúdos, divididos em dois eixos - expressão oral (falar e ler) e

expressão escrita - acompanhados de sugestões de estratégias e atividades, para cada série. Nesta seção vamos nos ater à parte que se refere à leitura.

| OBJETIVOS ESPECÍFICOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | CONTEÚDOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1 - Consultar dicionários, glossários e índices em geral, a fim de poder utilizá-los em situações diversas. (5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar fichamentos e resumos de livros, publicações em revistas e jornais, para apresentação de trabalhos em geral. (6ª série).</li> <li>Recorrer, sempre que necessário, às fontes bibliográficas indicadas pelo professor, desenvolvendo o hábito da pesquisa. (7ª e 8ª séries).</li> </ul> <p>2 - Ler textos literários ou informativos, evidenciando boa dicção, entonação e fluência, transmitindo com expressividade. (5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries).</p> <p>3 - Ler silenciosamente, a fim de desenvolver o hábito deste tipo de leitura, facilitando a iniciação literária. (5ª e 6ª séries).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ler silenciosamente o texto em estudo, evidenciando hábitos de leitura silenciosa. (7ª série)</li> </ul> <p>4 - Interpretar textos diversos, sejam literários ou informativos, usando seu próprio vocabulário. (5ª, 6ª e 7ª séries).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar as idéias contidas em textos lidos, sem interferências.</li> <li>Identificar a idéia central de um texto lido.</li> <li>Segmentar o texto em estudo de acordo com as idéias básicas identificadas, dando um título a cada segmento.</li> <li>Confrontar dois textos que desenvolvam literariamente o mesmo tema, estabelecendo semelhanças e diferenças de natureza lingüística no seu tratamento. (7ª série).</li> <li>Discutir as idéias principais do texto em estudo, identificando a seqüência lógica em que surgem. (7ª série).</li> <li>Substituir, no texto em estudo, vocábulos por outros de igual significado. (7ª série)</li> <li>Descobrir o significado de vocábulos ou expressões, pela associação a situações culturais. (7ª e 8ª séries)</li> </ul> <p>5 - Analisar pequenos textos literários, identificando as personagens principais e secundárias, tempo, espaço, enredo. (5ª série).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar as características físicas e psicológicas das personagens, bem como suas atitudes e reações, sob <u>orientação</u> do educador.</li> </ul> <p>6 - Identificar pormenores estilísticos ao nível do seu conhecimento lingüístico, a partir de leitura e interpretação de textos. (5ª e 6ª séries).</p> | <p><u>LINGUAGEM ORAL – LER E FALAR</u></p> <p>1 – Habilidades de leitura.</p> <p>2 – Leitura oral.</p> <p>3 – Leitura silenciosa.</p> <p>4 – Leitura e interpretação.</p> <p>- Sinonímia. Vocabulário.</p> <p>5 – Interpretação (iniciação à análise literária, subjetivamente) orientada.</p> <p>6 – Interpretação. Recursos estilísticos.</p> |



|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>7 – Colocar em seqüência os fatos que aparecem no texto em estudo. (6ª série).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Confrontar e relacionar as mesmas informações expressas por fontes diversas. (6ª série).</li> <li>• Comparar ações e atividades de personagens ou pessoas, para identificar os elementos culturais que as condicionam. (7ª e 8ª séries).</li> <li>• Confrontar dois textos que desenvolvam literariamente o mesmo tema, estabelecendo as semelhanças e diferenças de natureza lingüística no seu tratamento. (8ª série).</li> </ul> <p>8 – Distinguir, a partir de textos apresentados o diálogo do monólogo. (6ª série).</p> <p>9 – Identificar, no texto em estudo, o protagonista do antagonista, descrevendo seus principais traços físicos e psicológicos, bem como suas atitudes e reações. (6ª e 7ª séries).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar, em romances e contos estudados, o protagonista do antagonista, descrevendo seus principais traços físicos e psicológicos. (7ª série).</li> </ul> <p>10 – Distinguir a enunciação do narrador da dos personagens, em pequenos textos apresentados pelo professor. (6ª e 7ª séries).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Detectar e analisar relações de tempo – espaço, causa – efeito, num texto em estudo. (7ª e 8ª séries).</li> </ul> <p>11 – Determinar, com lógica e clareza, o assunto do texto analisado, sem acréscimo de interferências. (6ª série).</p> <p>12 – Distinguir o monólogo do diálogo e o diálogo direto</p> | <p>7 - Interpretação.</p> <p>8 – Diálogo e monólogo. Linguagem.</p> <p>9 – Interpretação e análise de texto (iniciação literária subjetiva).</p> <p>10 - Análise do texto em estudo.</p> <p>11 - Assunto (análise do texto em estudo).</p> <p>12 – Discurso direto e indireto.</p>                        |
| <p>do indireto, tomando como base o texto em estudo. (7ª série)</p> <p>13 – Identificar e valorizar o ritmo, a rima, a seleção e criação de imagens de palavra poética, lendo e analisando textos poéticos. (7ª série).</p> <p>14 – Identificar o assunto no texto em estudo e especificar o tema. (7ª série)</p> <p>15 – Ler reportagens e noticiários de revistas e jornais, documentários e textos científicos, resumindo-os em suas idéias básicas. (8ª série)</p> <p>16 – Distinguir um texto lírico do dramático e do romanesco, com base no estilo ou na forma. (8ª série)</p> <p>17 – Comparar textos literários em prosa e em verso com textos escritos em linguagem técnico-burocrática. (8ª série)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar num texto em estudo, o prólogo, a trama e o epílogo.</li> </ul> <p>18 – Distinguir, com base na forma ou no estilo, um texto escrito em prosa literária de um em prosa técnica. (8ª série).</p> <p>19 – Distinguir, com base na leitura de contos, a enunciação do narrador do das personagens. (8ª série).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <p>Textos.</p> <p>13 – Leitura e análise de textos poéticos.</p> <p>14 – Assunto e tema.</p> <p>15 – Leitura de textos informativos, oral e/ou silenciosa.</p> <p>16 – Teoria literária: formas.</p> <p>17 – Estudo de textos.</p> <p>18 - Teoria literária.</p> <p>19 – Teoria literária: linguagem.</p> |

**Quadro 3** – Objetivos e Conteúdos da Proposta Curricular do Paraná (1975)

Embora o objetivo geral apresentado para a leitura, no Currículo, seja para "escrever melhor", parece-nos que os objetivos antes elencados sugerem mais do que tal finalidade: propõem estudos de textos de diferentes esferas sociais, determinando atividades de leitura, de interpretação, de comparação, dentre outras. É verdade que alguns objetivos específicos não estão muito claros para nós. Alguns deles sugerem primeiro o procedimento, e depois, a finalidade: "2 - Ler textos literários ou informativos, evidenciando boa dicção, entonação e fluência, transmitindo com expressividade. (5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries)"; e "3 - Ler silenciosamente, a fim de desenvolver o hábito deste tipo de leitura, facilitando a iniciação literária." (5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries), por exemplo. No item 2, entendemos que a leitura de textos seria uma das ações para o aperfeiçoamento da dicção, da entonação e da fluência. Em 3, o objetivo seria saber fazer leitura silenciosa, e para tanto seria necessário realizar ações de leitura nessa modalidade. Mas enfim, é possível que o interlocutor real do Currículo, o professor de Língua Portuguesa dos anos 1970, tenha feito outras leituras sobre isso.

Não vamos entrar no mérito da relação objetivos específicos e conteúdos, porque esse não é nosso propósito, mas caberiam alguns questionamentos: o que seria, ou em que consistiriam os conteúdos "Leitura de textos informativos, oral e/ou silenciosa" e "Estudo de textos", considerando-se seus objetivos correspondentes - "15 - Ler reportagens e noticiários de revistas e jornais, documentários e textos científicos, resumindo-os em suas idéias básicas", e "17 - Comparar textos literários em prosa e em verso com textos escritos em linguagem técnico-burocrática", ambos para a 8<sup>a</sup> série?

No Currículo, tanto na seção "Expressão oral: ler e falar", quanto na "Expressão escrita", empregou-se uma variedade de verbos (consultar, manusear, seguir, desenvolver, interpretar, identificar, segmentar, substituir, analisar, comparar, transmitir, discutir, valorizar etc.) que remetem a uma classificação dos diferentes objetivos e habilidades que, a partir da reforma do ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> Graus (LDB n<sup>o</sup>5.692/1971), defensora de uma educação a serviço do desenvolvimento, versada na eficiência e na produtividade, encontrou plena aplicação.

Na literatura, encontramos o que se convencionou como taxonomia de objetivos educacionais. A denominada Taxonomia de Bloom foi proposta em 1956, por Benjamin Bloom, um psicólogo educacional da Universidade de Chicago.

Sua taxonomia<sup>76</sup>, de base tecnicista, divide os objetivos educacionais em três "domínios": o afetivo, o psicomotor, e o cognitivo. Como outras taxonomias, a de Bloom é hierárquica, significando que aprender, nos mais altos níveis, é dependente de ter atendido um pré-requisito de conhecimento e habilidades em níveis mais baixos. O objetivo da taxonomia, segundo seus proponentes, seria motivar educadores a focalizarem suas ações nos três domínios, criando uma forma mais holística, digamos assim, de educação.

Com o regime militar, os acordos com a USAID (United States Agency for International Development) passam a orientar uma linha mais tecnicista para o ensino, o que, parece-nos, contribuiu para promover (ou intensificar) a separação entre a prática e a teoria curricular, enfatizando o ensino profissionalizante, a especialização docente e o planejamento.

Marcas do divórcio ainda podem ser percebidas atualmente, quando professores, em cursos de formação, por exemplo, mostram-se resistentes a atividades de leitura e de reflexão de textos teóricos, e reivindicam atividades práticas/prontas ou, melhor dizendo, amostras de exercícios já elaboradas por alguém, e que poderiam levar para aplicação em sala de aula. Nosso entendimento é de que esse processo de racionalização, em termos de ensino de Língua Portuguesa, foi bastante prejudicial. Consideramos a análise, ou reflexão, pautada em estudos teóricos, um dos momentos cruciais de exercício do pensamento, para melhor compreender a realidade. À medida que o professor começa a prescindir dela (da análise), toma o rumo da prática pela prática, do automatismo, ou até do senso comum.

Soares (1991, p.90), em sua análise do ensino de língua portuguesa, assegura que, à época, "enquanto nos preocupávamos em *classificar* os objetivos educacionais, deixávamos de *pensar* os objetivos educacionais. Foi também a época dos objetivos comportamentais [...]: verbo comportamental, condições, critério".

---

<sup>76</sup> Segundo a taxonomia de objetivos educacionais de Bloom, as etapas de desenvolvimento do domínio cognitivo são colocadas em ordem crescente de complexidade em seis níveis: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. O primeiro nível está intimamente relacionado com o uso da memória, enquanto o nível dois já solicita a interpretação do contexto. Neste nível é que as abstrações seriam construídas. O nível de aplicação é alcançado quando os princípios apreendidos nos dois primeiros níveis ganham direção e uso em um problema específico. O nível de aplicação ganha qualidade, passando ao de análise, quando a estrutura que se observa tem que ser classificada e relatada através de hipóteses e suposições. Nos dois níveis finais, configura-se a integração das várias hipóteses em uma nova estrutura, surgindo a crítica baseada na nova estrutura, denominada por Bloom de "crítica criteriosa".



No caso da fonte documental que estamos analisando, os conhecimentos são apresentados aos professores como já concluídos, absolutos, a-históricos, externos às suas vivências e às de seus alunos. Poderíamos indagar em que medida o Currículo privilegiou conhecimentos socialmente necessários e relevantes para os alunos da época se compreenderem no mundo, e que lhes permitissem produzir novos conhecimentos, na região Oeste do Paraná - um espaço geográfico cujas bases da economia eram a agricultura, a pecuária, a extração de madeira e de erva-mate?

No exercício de triangulação dos dados, percebemos que os objetivos apontados pelos ex-professores e pelos ex-alunos vão na direção dos que foram explicitados no Currículo, embora talvez não numa relação de compartilhamento, de algo produzido coletivamente, pensando-se na coletividade, a partir do diálogo entre as experiências vivenciadas pelos professores e pelos alunos, em seu dia a dia, e as expectativas do Estado para a educação da sociedade que o compunha.

Nos livros didáticos que estão sendo objetos desta análise ("Português: gramática, antologia e exercícios", 4a série ginásial, de Cegalla e Rocher (1967), e "Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa", de Hermínio G. Sargentim [s.d.], o tratamento dado a aspectos relativos à leitura apresenta diferentes configurações em termos de objetivos de ensino.

Em Cegalla e Rocher (1967, p.13), o ensino de língua seria "vivo, eficiente e ameno" desde que "ministrado com o apoio nos excertos de bons autores modernos." E os alunos deveriam ser colocados em "contato direto com os textos literários de modelares escritores nacionais.". E "para quê" ler? Nesse livro os autores assumiram a seguinte posição: "A leitura atenta, metódica, e assídua irá familiarizando o aluno com as coisas da língua, despertando nêle o gosto literário e desvendando-lhe progressivamente os segredos da tão bela, mas não menos difícil arte da palavra".

Em tais objetivos para o ensino da leitura, parece clara a presença da concepção de linguagem como expressão do pensamento. Entende-se que, quanto mais os educandos estiverem em contato com textos de "escritores modelares" tanto mais eles se apropriarão da "bela", mas "difícil" arte da palavra.

Em "Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa" (7a série - EF), de Sargentim ([s.d.], p.4), no "Plano de Curso" (caracterizado por I - Cabeçalho,

II -Objetivos gerais, III - Previsão anual do número de aulas, IV - Atividades, V - Recursos e VI - Verificação), dentre os "Objetivos gerais" para o ensino de língua portuguesa, a leitura teria como finalidades "desenvolver habilidades para decodificar mensagens mediante a operacionalização dos textos" e "decodificar textos relacionando os elementos estruturais de sua organização lógica".

Na seção "Plano de aula", os objetivos para leitura vêm especificados para cada uma das 11 unidades, e variam de "desenvolver a leitura", "entender a mensagem do texto", "desenvolver o vocabulário", "conhecer os elementos básicos de uma entrevista", a "ler textos descritivos" e a "identificar os componentes de um texto".

Observamos que, no livro didático, há outra concepção de linguagem servindo de lastro para o ensino da leitura, materializada na noção de "decodificar mensagens". A linguagem serviria como instrumento para a comunicação. O autor codificaria seus pensamentos por meio da linguagem, materializando-os em forma de texto. Ao leitor caberia a tarefa de, em contato com o texto, decodificar tal mensagem, apreendendo os sentidos nele depositados pelo autor. Em tal perspectiva de linguagem, o foco da leitura situa-se no texto, visto como uma estrutura com "organização lógica", já pronta, a ser penetrada pelo leitor, que a exploraria para detectar-lhe os sentidos.

Após termos feito essa rápida reflexão sobre os objetivos para o ensino da leitura de 1a a 4a série do Ginásio, ou, de 5a a 8a série do 1º Grau, passamos agora a considerar outros dois aspectos relacionados a esse objeto de ensino: O que se ensinava a ler na escola, e o que os alunos liam fora dela?

#### 6.4.2 Objetos de Leitura

Nos depoimentos dos ex-professores, observamos a posição quanto ao que se lia na escola à época:

"A gente usava assim, leitura do livro didático. [...] E eu sempre gostei muito de poemas, jograis. [...] Livros." (Profa Anita)

"A leitura dentro da sala de aula ela se restringia aqueles textos que os livros didáticos traziam e no início dos anos 70, ou final dos anos 60, início dos anos 70 aí começaram a pipocar títulos daquela série Vaga-Lume, que eram assim narrativas relativamente curtas do interesse, digamos, até das crianças, algumas [...]. O próprio professor incentivava a leitura desses livros [... ] revistas em quadrinhos" (Prof. Venturino)

"Olha ... eles liam, mas não que eles fossem buscar, mas depois que foi mostrado o Vaga-Lume pra eles...Eu até fui na livraria ontem pra saber o nome, que eu tinha esquecido da coleção Vaga-Lume" (Profa Alba)

"Textos do livro didático, né? Isso era infalível! Liam todos. E jornais, revistas. [...] História em quadrinhos." (Profa Glaci)

"de quinta à oitava já tinha os livros didáticos, né, então já vinha preparado, mas geralmente o livro didático ele vem com, é geralmente no Rio de Janeiro fazia os livros didáticos para o Paraná, então a leitura muitas vezes falava de praia, falava disso, falava daquilo, a gente tinha que mudar muito os textos. Preparar textos regionais, complementar [...] jornais." (Prof. Abílio)

"comprava também gibis, porque o pessoal era fascinado por gibi. Livro não queriam saber. Achavam maçante. Daí através dos gibis, eu ia levando os meus livros para sala de aula [...] Machado de Assis, José de Alencar, todos aqueles autores classificados como clássicos eles detestavam [...]"O sítio do pica-pau amarelo" era trabalhado com 6a série. Já com 7a e 8a pegava livros mais pesados." (Prof. Floriano)

"No dia a dia da aula de português normalmente usava o livro-texto, era tudo num só [...] às vezes eu achava textos na biblioteca [...] Naquela época nem jornal não tinha. Tinha jornal, mas os alunos não tinham acesso.[...] livro." (Profa Araci)

"recorte de jornal [...] notícias [...] a gente lia muitos textos dos livros didáticos [...] depois uma época a gente começou a leitura de romances, daqueles de literatura, mas também era pouca coisa que tinha, e eu percebia que eles gostavam muito de contos de aventura, né, sempre nessa idade de quinta à oitava" (Profa Maria Aparecida)

Quanto às coincidências a que nos referimos anteriormente, observamos que a leitura dos textos dos livros didáticos era a mais frequente. Possivelmente, isso ocorria por uma série de razões. A disponibilidade do livro didático, embora não estivesse ao alcance de todos os educandos, segundo os

depoimentos dos ex-professores e dos ex-alunos, ainda era o material mais disponível à época.

A dificuldade para reprografar textos, a quase inexistência de bibliotecas nas escolas, a pouca valorização da leitura pelas famílias, dentre outros fatores, também poderiam ter contribuído para privilegiar a leitura dos textos dos livros didáticos. Acrescentamos que, além de os livros didáticos oferecerem os textos para leitura, traziam exercícios para serem feitos após a mesma, dispensando, de certo modo, a elaboração de atividades pelo professor. Voltaremos ao assunto sobre metodologias da leitura mais à frente.

Os depoimentos evidenciam a associação da leitura a textos ficcionais, como contos, romances, poemas, histórias em quadrinhos etc. Percebemos certo desejo dos professores, de que os alunos lessem livros de literatura, como se pode observar no depoimento do Professor Floriano. Para "fisgar" o aluno, inicialmente permitia que lesse o que fosse de seu gosto, como gibis, para aos poucos e indiretamente, ir colocando-o em contato com livros "mais pesados".

Um tipo de material que parece ter preenchido uma lacuna em termos de literatura infanto-juvenil teria sido a Coleção Vaga-Lume, que começou a circular nas escolas da região, conforme salientaram os professores, na década de 1970.

Criada nessa década (AMIGOS DO LIVRO, 2007), a coleção de livros teria revolucionado o mercado editorial brasileiro. Apresentara autores contemporâneos, com narrativas, temas e projeto gráfico que a diferenciava das publicações de literatura brasileira. Com capas coloridas, e narrativas envolvidas em clima de mistério e aventura, geralmente tendo como personagens centrais crianças e adolescentes (e não raras vezes um animal de estimação), acrescida de divulgação intensa em escolas, esse material teria provocado fortes ecos no trabalho com a leitura na escola. A passagem a seguir explicita movimentos ocasionados pela presença desse material na região:

"houve uma época que quando começou a chegar esses vários títulos da coleção Vaga-Lume, a conversa que havia aqui na biblioteca municipal, a biblioteca pública, disse que nunca havia acontecido de as salas de aulas da própria biblioteca estarem cheias de alunos, todos eles ou muitos deles iam na biblioteca e liam" (Prof. Venturino)

Não discutiremos o conteúdo das publicações da série, nem tampouco sua dimensão estética (sugerimos a leitura de Borelli (1996)). O que nos parece claro, é que representou um ícone da produção destinada a toda uma geração de jovens, estabelecendo uma espécie de paradigma de literatura para esse público.

O que foi rememorado pelos ex-professores pode não recobrir a totalidade dos objetos de leitura utilizados à época. Gostaríamos de salientar que a pesquisa realizada por Angelo (2005) aponta que a leitura foi associada enfaticamente ao texto literário, pelos próprios professores pesquisados. No contexto de nosso estudo, as memórias dos ex-professores remetem predominantemente aos textos dos livros didáticos, sem distinção quanto à esfera de circulação. No conjunto das entrevistas, apenas uma delas faz referência explícita a escritores de literatura clássica. Tivemos a impressão de que falar sobre leitura para as séries finais do 1º Grau não incluía necessariamente a atenção a textos literários. Ou tais textos eram utilizados mais como objeto de decodificação, e menos como objeto estético?

Quando o professor metonimicamente mencionou os nomes de escritores da literatura, para referir-se a sua produção literária, fê-lo na perspectiva de explicitar os sentidos que elaborara, a partir das imagens que os alunos teriam dos livros de literatura enfeixados na modalidade clássica.

"Machado de Assis, José de Alencar, todos aqueles autores classificados como clássicos eles detestavam [...]"O sítio do pica-pau amarelo" era trabalhado com 6a série. Já com 7a e 8a pegava livros mais pesados." (Prof. Floriano)

Segundo o excerto acima, os alunos "detestavam" os livros escritos por autores clássicos. Para o próprio professor, essa era uma leitura "mais pesada". Sabemos que o público alvo desses títulos, à época em que foram publicados (século XIX e início do século XX), eram moços e moças cujos modos de pertença à cultura letrada eram diferentes dos modos de participação em experiências de letramento dos alunos que freqüentavam a escola pública, séries finais do 1º Grau (portanto adolescentes, cuja idade variava dos 11 aos 15 anos), na região Oeste do Paraná, nos anos 1960 a 1979. Aqueles eram "filhos-família", que viviam na metrópole (cidade do Rio de Janeiro), e estes eram filhos de pequenos agricultores, pequenos comerciantes, madeireiros etc, e que residiam num espaço geográfico

eminentemente rural, em processo de desbravamento e de colonização, portanto bastante distante das "cidades das letras". Havia, ainda, como fatores de distanciamento, no contexto da pesquisa, as diferenças nos usos da língua, a cultura, os interesses, o tipo de inscrição das instituições sociais, como a família e a escola, em práticas de letramento.

Outro dado flagrado em alguns dos depoimentos é que haveriam textos autorizados pelo professor, e textos não-autorizados, como as histórias em quadrinho:

"Já tinha os gibizinhos naquela época que eu sei que eles levavam até para a escola (risos) para às vezes ler, queriam ler na aula de leitura. Mas outros livros, assim...não lembro." (Profa Araci)

A princípio, tais livros entravam clandestinamente nesse espaço social, pelas mãos dos próprios alunos. Aos poucos os professores teriam admitido sua presença e manuseio, por entenderem que se tal leitura fosse interdita, os alunos talvez nada leriam para além dos textos dos livros didáticos: "ler isso ou não ler nada, é preferível ler." (VENTURINO). Ou, como adverte a professora: "era preferível que eles lessem esses, mesmo com os problemas de pronúncia errada, do que livros de pornografia" (GLACI).

As razões para a quase marginalização da leitura de história em quadrinhos podem ser observadas nos excertos abaixo:

"revistas em quadrinhos eles gostavam muito, pelo menos as primeiras séries do 1º Grau, quinta série, sexta série, eles gostavam muito de ler revista em quadrinho, eu não era muito favorável não, porque eu achava que a coisa vinha pronta demais, vinha além das palavras, vinha a figura, vinha quem falava, quem não falava, e eu não achava muito interessante para o desenvolvimento da imaginação, mas por outro lado também não proibia não, porque eu sabia que ler isso ou não ler nada, é preferível ler." (Prof. Venturino)  
 "Eu dizia que eles podiam ler tudo. Eu só não gostava que eles lessem o Chico Bento, por causa da pronúncia errada. Mas aí tinha muitos que liam. O Cebolinha, também. Eu trabalhava. Porque era preferível que eles lessem esses, mesmo com os problemas de pronúncia errada, do que livros de pornografia." (Profa Glaci)

No primeiro depoimento, as ressalvas colocadas pelo professor à leitura de histórias em quadrinhos estão relacionadas à apresentação de outras linguagens veiculadas pelas mesmas, como as ilustrações (desenhos, cores,

metáforas visuais etc), além do texto verbal. No segundo, as reservas são quanto à variedade linguística empregada pela personagem Chico Bento, e quanto à substituição do grafema "r" pelo "l", na representação escrita da fala da personagem Cebolinha. Ambas as ocorrências são classificadas como erro, que deveriam ser evitados.

Quando indagamos os ex-alunos sobre os objetos de leitura, obtivemos as seguintes informações:

"Quem tinha livro, ele mandava ler no livro. Quem não tinha, ele passava um texto no quadro [...] A gente lia quase só o que os professores de todas as matérias mandavam ler" (Sr. Élson)

"Entreí no ginásio em 1970, lá no Colégio Wilson Joffre. Naquele tempo parece que tinha outro nome. Não sei. Nesses tempos de ginásio, a mais leitura que a gente fazia era do livro, o que vinha no livro de Português, de Estudos Sociais. A gente lia quase só os livros." (Sra. Gessi)

"Eles mandavam ler livro, revista, gibi. Já tinha gibi aqui numa banquinha perto onde era a antiga rodoviária. Tinha revista de fotonovela. Mas fotonovela os professores não gostavam que a gente lesse. Mas eu lia igual. Em casa, ou na hora do recreio. Mas logo que eu comecei o ginásio, já tinha uma pequena biblioteca na escola. Tinha umas enciclopédias, e uns dicionários, uns livros de literatura. Eu lia de tudo. Às vezes pegava um livro de uma enciclopédia, às vezes de leitura. Logo podia levar os de leitura para casa, daí eu levava. Foi assim, mais ou menos." (Sra. Sara)

O primeiro e o segundo depoimentos sugerem que o que se lia, na escola, à época, era principalmente os textos dos livros didáticos, não só da disciplina de Língua Portuguesa, como também das outras áreas do conhecimento. Nesse sentido, a leitura tinha predominantemente caráter utilitário. Observamos, no primeiro excerto, menção à insuficiência de materiais de leitura, aspecto que também foi salientado nos depoimentos dos professores. Além disso, a leitura foi percebida pelos ex-alunos Élson e Sara como algo imposto pelo professor, o que pode ser depreendido no emprego do verbo "mandar", em "ele mandava ler no livro", e em "A gente lia quase só o que os professores [...] mandavam ler".

No depoimento da ex-aluna Sara Lentz, observa-se uma sensível ampliação do espectro dos objetos de leitura: livro, revista, gibi, enciclopédias, dicionários, livros de literatura. Os depoimentos dos professores apontaram para

leituras autorizadas e não-autorizadas, e isso também aparece na fala de Sara: "Tinha revista de fotonovela. Mas fotonovela os professores não gostavam que a gente lesse. Mas eu lia igual. Em casa, ou na hora do recreio." A leitura não-autorizada era feita por ela na clandestinidade ("Em casa ou na hora do recreio"), subvertendo a orientação do professor. Sara faz referência às coletâneas de livros de assuntos diversos denominadas de enciclopédias, como outro material utilizado por ela para leitura.

Os objetos de leitura apontados pelo Currículo do Paraná (1975, p.57-88) são: dicionários, glossários, fichário, "textos literários ou informativos", programas de TV, filmes, propagandas, anedotas, histórias em quadrinhos, livros, revistas, jornais, documentários e textos científicos.

Nas indicações do currículo, ora se faz menção a gêneros do discurso (propaganda, anedota, histórias em quadrinhos etc.), ora a suportes de textos que veiculam diferentes gêneros (livros, revistas, jornais etc.). E isso não foi diferente nos depoimentos dos professores e dos alunos. Acontece que a noção de gêneros do discurso só passou a ser discutida, no Brasil, pelo menos uma década mais tarde. Por essa razão, elementos sobre as teorias dos gêneros ainda não poderiam ter sido incorporados ao imaginário dos que estiveram envolvidos com o ensino e a aprendizagem de língua materna, na época e no contexto pesquisado. Ainda assim, observa-se no currículo a indicação de outros gêneros, que não apenas aqueles da esfera literária.

Para finalizar a reflexão com relação aos objetos de ensino, passemos a considerar tal componente nos livros didáticos que compõem o *corpus* do estudo. Seguindo-se a mesma ordem das exposições anteriores, no primeiro deles - "Português: gramática, antologia e exercícios", 4ª série ginásial, de Cegalla e Rocher (1967) - a antologia é composta predominantemente por gêneros literários de escritores brasileiros (Érico Veríssimo, Olavo Bilac, Rui Barbosa, Machado de Assis, Raimundo Correia, Cecília Meireles, Castro Alves, Graciliano Ramos, dentre outros), da literatura mais antiga, e também da contemporânea. São pequenos contos, excertos de romances, poemas. Na organização do livro, os textos que abrem e os que fecham as lições recebem tratamento diferenciado. Os textos que (sempre) abrem as lições são acompanhados de atividades de leitura e de escrita. E com os que (às vezes) as fecham, sugere-se freqüentemente que se faça leitura oral dramatizada. Na seção "Leituras suplementares" constam apenas os textos,



desacompanhados de sugestões de atividades, ficando essa tarefa sob a responsabilidade do professor.

Em "Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa", de Hermínio G. Sargentim [s.d.], predominam gêneros do discurso da esfera literária, tais como contos, apólogos, poemas e excertos de romances. Observamos em tal livro a preferência por escritores da literatura brasileira contemporânea, como Paulo Mendes Campos, Orígenes Lessa, Lygia Bojunga Nunes, Millôr Fernandes, Fernando Sabino, Cecília Meireles e Carlos Drummond de Andrade, com exceção de um ou outro escritor oitocentista, como é o caso de Machado de Assis.

No percurso feito até aqui, focalizando os textos das entrevistas com os ex-professores, com os ex-alunos, o Currículo do Paraná e os livros didáticos que estamos considerando neste estudo, percebemos que, nas escolas estaduais de 1ºGrau, no período de 1960 a 1979, os objetos de leitura que predominaram foram alguns gêneros da esfera da literatura, variando da literatura clássica à contemporânea. Em geral, como foi possível observar no *corpus*, a leitura em sala de aula teria sido pautada em textos curtos e, principalmente, no material de leitura disponível nos livros didáticos.

Houve variação quanto à percepção sobre as leituras realizadas pelos alunos, fora da escola. Os ex-professores, embora digam atribuir relevada importância ao ensino da leitura, como se pode observar nos seus depoimentos quando se referem aos objetivos para o ensino de Língua Portuguesa na escola, destacaram que os alunos, em geral, não tinham muito interesse em ler, e que faziam pouco uso social da leitura em seu cotidiano.

"Fora de classe a leitura era bastante incentivada [...] todos os alunos liam [...] por que eles liam? Havia cobrança [...] pela exposição oral [...] alguma atividade escrita a respeito da leitura feita, havia avaliação, então isso talvez fosse do interesse deles [...] gostavam de ler a série Vaga-Lume [...] Revistas, principalmente revistas em quadrinhos eles gostavam muito [...] Olha se você não comentasse, nunca gostaram de ler, naquele tempo era difícil e não é vergonha. Eu fui professor de uma irmã minha no segundo grau, no magistério, olha quanto que eu falava pra ela fazer as leituras, ela até hoje fala "eu não lia", lia o resumo que geralmente o livro traz o resumo atrás e pronto." (Prof. Abílio)

"Mas assim fora da escola, digamos leituras que não eram solicitadas pela escola, isso acho que eles praticamente não faziam. Talvez não sentissem tanta necessidade, não sei." (Prof. Venturino)

"Fora da escola os alunos liam muito pouco [...] Em compensação tinha uns que liam muito! E depois me contavam." (Profª Glaci)

"eles liam, mas não que eles fossem buscar, mas depois que foi mostrado o Vaga-Lume pra eles." (Profª Alba)

"Uma função social. Mas eu acho que muito pouco, hein". (Prof. Abílio)

"Fora da escola eles não liam praticamente nada. Porque aqui chegava às vezes o Correio Riograndense [um jornal impresso editado no Rio Grande do Sul]. Jornal era difícil. Tinha o Diário Oficial do Estado, que chegava na Coletoria [O que era a Coletoria?] Era um órgão equivalente à Receita Estadual. Havia uma livraria, que é a do Prati, que ainda existe. Mas ele comprava...pedia para mim que livros...mas era difícil, pois ele ficava com esses livros estocados às vezes durante anos e anos, cheios de pó. Daí depois através daquele dinheirinho a gente auxiliava também ele, porque ele queria contribuir com a gente. A gente comprava dele esses livros, conseguia desconto. Ele vendia praticamente a preço de custo, para não ficar perdendo dinheiro. Mas o pessoal quase não lia. Material impresso era escasso" (Prof. Floriano)

"Gibi. Era o que eles tinham mais acesso era gibi, outro tipo de leitura era só que você proporcionava na escola, com exceção de alguns alunos" (Profª Maria Aparecida)

"Naquela época nem jornal não tinha. Tinha jornal, mas os alunos não tinham acesso. Talvez lessem alguma revista, alguma coisa assim. Já tinha os gibizinhos naquela época que eu sei que eles levavam até para a escola (risos) para às vezes ler. Queriam ler na aula de leitura, mas outros livros, assim...não lembro" (Profª Araci)

Os depoimentos dos alunos nos permitem observar variações quanto a sua percepção sobre a utilidade da leitura em suas vidas:

"Fora da escola? A gente não lia. De primeiro a gente não lia. Depois lia alguma coisinha aqui e ali. Tinha pouca coisa para ler." (Sr. Elson)

"Em casa eu acho que nós líamos uma ou outra coisa, assim, mas não me recordo de nada específico. Porque não tinha livro em casa, naquele tempo, como as famílias têm agora. Carmen, esse negócio de estante de livro nas casas é uma coisa que naquele tempo não tinha." (Sra. Gessi)

"Como eu falei, eu lia tudo o que me aparecia na frente. Até aqueles almanaques renascim, não sei você conhece ou já ouviu falar, que a gente ganhava no comércio, eu lia. Na literatura eu li Cinco Minutos,

A viuvinha, Senhora, aquele que tinha a Clarissa, o Olhai os lírios do campo. Olha! Eu viajava lendo esses romances. Lia a revista Manchete, o Cruzeiro. Não me lembro bem se eram dessa época. Li bastante fotonovela, que os cantores como o Roberto Carlos, o Márcio Greick é que eram as personagens, com outros nomes. Tinha também a Djenane Machado, e outros, que agora não lembro. Era coisa linda. E quando veio colorido, então! Mein God! Aquilo era bonito de ver [...] Fora da escola? Eu lia fotonovela, romances, poesias, o livro da família. Isso." (Sra. Sara)

Nas lembranças de Elson e de Gessi, a leitura não foi percebida como algo de caráter útil em seu cotidiano, embora afirmem que liam alguma coisa. No depoimento de Sara, a leitura extra-escolar é apontada como algo presente em sua vida, à época em que foi aluna do 1º Grau. A diversidade de materiais que ela menciona ter lido podem expressar a presença dessa prática em seu dia-a-dia, principalmente pelos pormenores que apresenta, ao rememorar títulos, como o do Almanaque Renascim Sadol<sup>77</sup>, títulos de livros de literatura, além de nomes de atores brasileiros que interpretavam personagens em revistas de fotonovela então publicadas. Seu envolvimento com tais materiais de leitura parecia ser intenso ("Eu viajava lendo esses romances"). A enunciadora expressa sua satisfação e deslumbramento ("E quando veio colorido, então! Mein God! Aquilo era bonito de ver!"), quando as revistas de fotonovela passaram a vir em cores.

Os depoimentos dos ex-alunos mostram que a uma mesma época e num mesmo momento histórico, a relação com a leitura poderia variar. As experiências de letramento rememoradas nos permitem compreender que o modo de participação na cultura letrada depende não só da disponibilização de materiais de leitura (e de escrita), como também do tipo de envolvimento com tais objetos.

Tendo examinado objetivos e objetos de ensino de leitura, na sequência passamos a focalizar como se ensinava leitura, que metodologias eram empregadas na escola pública de 1º Grau, séries finais, na região Oeste do Paraná, entre 1960 a 1979.

---

<sup>77</sup> Esta era, e é, uma publicação do Laboratório Catarinense S.A., distribuída gratuitamente principalmente em farmácias, drogarias, e em armazéns de secos e molhados. O primeiro exemplar do almanaque Renascim Sadol foi editado no ano de 1946. Com essa publicação o fabricante mantinha a comunicação com os clientes, divulgando seus produtos e oferecendo informações para o cotidiano das pessoas, sobre técnicas agrícolas e de jardinagem, dicas de saúde, fatos históricos, piadas (enviadas pelos leitores), carta enigmática, as mais variadas receitas culinárias, e o tradicional calendário de todos os Santos. Nas décadas de 1960 e 1970 foram distribuídos em torno de três milhões de exemplares. (LABORATORIO CATARINENSE, 2008)

### 6.4.3 Práticas de Ensino de Leitura

Nessa seção, a discussão gira em torno dos procedimentos metodológicos para o ensino da leitura. Analisando a materialidade discursiva que compõe o *corpus*, percebemos que as aulas de leitura, em geral, seguiam um mesmo ritual: iniciavam-se com leitura silenciosa, seguida de leitura oral, ou vice-versa, e se concluíam com alguma atividade escrita. Observemos, primeiramente, a evidência desses aspectos nos depoimentos dos professores:

"Leitura oral e silenciosa. Fazia muita leitura oral, por causa da dicção." (Profa Anita)

"A leitura dentro da sala de aula ela se restringia àqueles textos que os livros didáticos traziam, então esses textos serviam pra que? Serviam pra leitura silenciosa, pra leitura oral, porque o livro era o mesmo, o texto era o mesmo. Poderia ser acompanhado por toda a turma, e depois também aquelas atividades também de compreensão do texto." (Prof. Venturino)

"tinha que ter leitura todo dia. Todo dia um grupo lia, outro grupo, às vezes nós líamos em coro, né, arrumava as meninas, os meninos aqui, pra eles ir achando as dificuldades, aqui tem que ter um ponto, separado, aqui tem que ter uma coisa separada, aqui tem uma vírgula, aqui tem uma coisa. Aí a entonação, se eu falar ela toda aqui vai perder o sentido daquilo que eu quero falar. Lê em coro, lê em grupo, até aqueles que não gostam de ler, a gente vai lê alto, porque é a hora que ele vai dominar a leitura." (Prof. Abílio)

"Os textos do livro didático eram lidos [...] por fila. [...] Outro dia eu falo um número [...] eu solicitava a leitura pelo nome do aluno. [...] Eu seguia as questões que estavam no livro didático, e também elaborava mais. [...] Eu fazia o ditado "Pega moscão", só de palavras. Aí quem errava mais era o "moscão". [...] eu nunca pegava texto desconhecido. Pegava do livro deles, já trabalhado." (Profa Glaci)

Nesses três excertos, a prática da leitura oral e da leitura silenciosa dos textos dos livros didáticos é flagrante. Leitura individual, leitura em grupo, em fila, ora os meninos, ora as meninas, parece-nos que teriam sido procedimentos rotineiros em sala de aula.

Entendemos que exercícios para explorar alguns automatismos em leitura são necessários, quando se quer melhorar a sua fluência. Entretanto, os

limites de seu alcance em termos de desenvolvimento da "proficiência" como leitor estão dados pela sua natureza mecânica, que envolve o movimento dos olhos, a articulação e pronúncia das palavras, o ritmo, a cadência, as pausas, dentre outros.

A ênfase nesse tipo de encaminhamento revela traços das perspectivas de linguagem como expressão do pensamento e como comunicação, segundo as quais os sentidos são totalmente dependentes do autor e do texto, desconsiderando-se o universo discursivo e os jogos de linguagem que são atualizados na interação. Ou seja, marginalizam-se as dimensões social e histórica da interlocução, em cuja conexão articulam-se a materialidade linguística do texto, somada aos demais elementos das condições de produção. Em tal procedimento de leitura, o aluno assume o papel de executor das atividades determinadas pelo professor (ou pelo livro didático). O excerto a seguir, embora um pouco longo, circunstancial e, por isso mesmo, sujeito a ressalvas, sintetiza quais teriam sido as rotinas de uma aula de leitura à época:

"É até engraçado, primeiro: leitura silenciosa, que os alunos não faziam direito, era uma coisa assim que você tentava trabalhar, que pelo menos darem uma passada no texto, tá, a gente achava que fazia, depois aquele método: o aluno lia lá um parágrafo, os outros acompanhavam, daí outro continuava, aí tinha aquele que se perdia, que não acompanhava, tinha um que não sabia onde que tava, porque ele se distraiu com outra coisa, a princípio era isso mesmo que a gente fazia. Ah, aí, antes de você iniciar o exercício escrito, porque geralmente tinha atividade escrita, a gente fazia comentários sobre o texto, o que eles tinham entendido, uns falavam, mas eu acho também que uma das coisas que a gente tentava fazer com a leitura, era para aluno se desinibir um pouco, porque eles tinham muita dificuldade, tinha aluno que não queria ler de jeito nenhum, não fazia leitura oral, era assim muito complicado. Então aqueles alunos que tinham mais facilidade, eles é que explicavam. Você percebia sempre que eram a minoria na sala de aula, os alunos não tinham muito hábito de falar, de discutir. Os alunos tinham, ainda tinha muitos alunos que vinham com aquela idéia de que só o professor que sabia as coisas, então, era trabalhado com esse objetivo. [...] Depois vinham as atividades escritas, as perguntas sobre o texto.

Ensinar, resumir, eles tinham dificuldade [...] de encontrar resposta dentro do texto [...] mas eu acho que a gente trabalhava mais atividade escrita do que oral. (ininteligível) [...] Então muitas vezes eu fazia o seguinte. Primeiro eles liam a leitura silenciosa depois, eu lia o texto uma vez. Aí depois os alunos iam lendo, outras vezes só um aluno lia o texto todo e daí a gente questionava, fazia algumas perguntas, mas era mais aquele sistema, a gente lia depois o aluno ia lendo, cada um ia lendo uma parte do texto. [...] respondiam as questões, e daí era feito correção, muitas vezes você fazia correção

no quadro, aquele que tinha errado a resposta, apagava, era mais, as respostas eram quase sempre as mesmas, a gente ainda não tá preparado para aceitar a opinião do aluno, era aquela coisa assim, meio mecânica, respostas de acordo com aquilo que tava no texto, mesmo. Então, eu até pus aqui óh, (lendo) respondia as questões formuladas, faziam comentários orais sobre os textos lidos, quando era trabalhado na leitura de livros, depois fazia aquele trabalho, que eles tinham que fazer um trabalho" (Profa Maria Aparecida).

Leitura silenciosa feita pelos alunos e pelo professor, leitura oral do professor e dos alunos, comentários gerais sobre o texto lido, seguidos de atividades escritas ("as perguntas sobre o texto") de compreensão do texto ("de encontrar resposta dentro do texto"), "e daí era feito correção". A correção, conforme sugere esse excerto, consistia basicamente em o professor e os alunos conferirem se as respostas que estes haviam colocado para as questões estavam de acordo com as do livro didático. Se não, deveriam apagar e colocar a resposta "certa". Tal metodologia está calcada na perspectiva da linguagem como comunicação, cujo foco de leitura e produção de sentidos era apenas o texto, visto como um objeto monossêmico, admitindo-se para ele uma única interpretação.

Mas mesmo seguindo-se um ritual tão cristalizado, gostaríamos de salientar que, no depoimento da professora, percebe-se uma espécie de leve esgarçamento, que não é ainda uma ruptura, em relação ao papel do aluno e do professor, diante do trabalho com o texto, admitindo-se que o aluno poderia ter opinião: "a gente ainda não tá preparado para aceitar a opinião do aluno". Podemos dizer que há certo movimento de superação em relação à imagem que o professor fazia do aluno como leitor. Não estar preparado para aceitar a opinião do aluno significa admitir que ele é capaz de opinar. O modalizador "ainda" aponta para um estado de coisas que poderia ter sido alcançado, mas que até aquele momento não o fora. Além disso, a flexão do verbo no tempo presente esboça um sentido de atualização em relação ao dito. Falando do passado, diz o presente.

Conforme Chartier (2001), os textos são apreendidos e compreendidos de formas diferenciadas pelos leitores, ou seja, a partir das possibilidades oferecidas pelo texto, mas principalmente tendo em vista as condições sócio-históricas de leitura de quem interage com ele, que incluem certamente as experiências do leitor. Do contrário, adverte o autor, podemos recair num tipo de leitura que considera o texto como fonte absoluta de significações. É o

que parece que teria ocorrido nas aulas de leitura no período e no contexto pesquisado.

No quadro da concepção interacionista de linguagem, em que a palavra proferida "é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém" (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1999, p.13), o ato de ler configura-se como "interlocução entre sujeitos num espaço de construção e circulação de sentidos, contextualizado pelo processo de constituição da subjetividade" (GERALDI, 1996b, p. 96). Para o autor:

O texto é, pois, o lugar onde o encontro se dá. Sua materialidade se constrói nos encontros concretos de cada leitura e estas, por seu turno, são materialmente marcadas pela concretude de um produto com 'espaços em branco' que se expõe como acabado, produzido, já que resultado do trabalho do autor escolhendo estratégias que se imprimem no dito. O leitor trabalha para reconstruir este dito baseado também no que se disse e em suas próprias contrapalavras (GERALDI, 1996, p. 1991, p. 167).

Na perspectiva de texto e do papel do leitor apontados por Geraldi, a leitura consiste em com um ato de (co)construção e de (re)constituição de sentidos, voltada para a existência do leitor, do texto e do autor, engajados numa prática social de dinamismo, de cultura e de história.

Ler as linguagens da realidade e, especialmente, ler textos, compreende um trabalho de resgate da cidadania, através do qual o leitor se perceberia como produtor de sentidos em relação aos textos que se lhe apresentam no cotidiano. A leitura, vista numa perspectiva ampla e dinâmica, pode desacomodar o leitor, fazendo com que passe a questionar, a criticar, ampliando suas possibilidades de compreensão de si e da realidade.

Na passagem da entrevista apresentada anteriormente, o enunciador salienta um aspecto que caracterizava o papel do professor na escola: "Os alunos tinham, ainda tinha muitos alunos que vinham com aquela idéia de que só o professor que sabia as coisas". Essa concepção de professor, como "sabe tudo", repositório de conhecimentos, e de aluno como tábula rasa, teria sido uma marca das pedagogias tradicionais. Metaforizando, o professor era associado a um balde (inesgotável) de saberes que deveriam ser despejados nas pequenas canecas vazias (os alunos). Para isso, quanto mais próximas e melhor posicionadas elas estivessem, maiores seriam as possibilidades de, pela ação do professor, serem-

lhes aumentados os níveis de conhecimento. O excerto a seguir esboça outros sentidos:

"Eu gostava muito de fazer jogral com eles, então às vezes eu achava textos na biblioteca que dava para utilizar como jogral... a gente fazia...ou fazia individual...variava, né. E às vezes daquela leitura eu já partia para um texto de redação, alguma coisa, né. Normalmente, depois da leitura vinha a interpretação...a gente interpretava, na maioria das vezes, para ver o entendimento deles, aí depois que partia para outras atividades [...] Às vezes eu fazia assim, Carmen, eu, eles começavam a ler na escola, e aí a gente deixava eles levarem o livro para casa para terminar de ler em casa. Eles levavam livro da biblioteca, mas naquela época as biblioteca/também...acho que hoje continua pobre a nossa biblioteca ali no XX [colégio em que atuava]. Não dava outras atividades de leitura para eles fazerem fora da escola." (Profa Araci)

Realizava-se a leitura de textos, para depois fazer um jogral. Depois da leitura fazia-se outra atividade, que poderia ser de interpretação, de redação etc. Um dos desdobramentos da atividade de leitura oral teria sido a avaliação:

"O que a gente avaliava na leitura que eu me lembro, era questão de pontuação, de mudança de parágrafo, pontuação, dicção,acentuação, a gente aquela época trabalhava muito essa questão de gramática, observar isso, então era feita a avaliação em cima disso, né, observando essas coisas, mas hoje eu fico analisando, não sei se a avaliação era correta a gente fazia aquilo que era o se sabia fazer naquela época" (Profa Maria Aparecida)

"Fazia leitura oral, inclusive a gente dava nota, na época, tinha uma partezinha na...no meu conceito dos alunos tinha essa parte de ver como é que o aluno se portava quando lia, a dicção... a pronúncia...tudo isso...eu avaliava...primeiro eu orientava como é que eles deveriam ler, depois avaliava." (Profa Araci)

A partir das orientações dadas pelo professor, acerca da mecânica da leitura em voz alta, o educando era avaliado. As categorias de avaliação eram atenção aos sinais de pontuação, paragrafação, dicção, acentuação observada através da pronúncia etc.

Se, de um lado, a leitura em sala parecia seguir um ritual já cristalizado, de outro, é nesse eixo de ensino que observamos alguns formigamentos de mudança, mesmo numa conjuntura marcada por precariedades. Referimo-nos aos esforços realizados por professores e por alunos, quanto ao desenvolvimento de



atividades de leitura que estivessem para além do que era proposto pelos livros didáticos. Menções à inserção de gêneros discursivos ficcionais, na pauta da disciplina de Língua Portuguesa, foram observadas em vários depoimentos de professores, dos quais destacamos apenas alguns (os demais estão disponíveis nos anexos):

"Eu criei uma espécie de biblioteca ambulante. Tinha uma revistinha que vinha para os professores com propaganda de livros apropriados para o 1º e o 2º Grau. Eu levava essas revistas para a sala de aula. A editora perguntava sobre o número de alunos por sala, e enviava em grande quantidade. Ai eu distribuía, e os alunos escolhiam. Eu sei a economia que eles faziam, sem poderem. Às vezes para comprar um livro eles se reuniam em três ou quatro. Aí eles me davam o nome do livro, e eu encomendava para eles. Em cada remessa de livro que eu pedia, vinha algum gratuito para o professor. Então esse livro que eles compravam era para uma leitura extraclasse e aí eu combinava com eles que quando eles terminassem a leitura me avisassem, aí eles iriam expor na sala o que eles aprenderam com o livro, narrar a história como eles entenderam, perante a turma. E eles gostavam de fazer" (Profa. Anita)

O excerto ilustra um procedimento que foi apontado por vários dos professores entrevistados: solicitar a leitura de um livro de literatura infanto-juvenil. Para o professor assegurar-se de que a tarefa fora realizada pelos alunos, avaliava sua leitura pela exposição oral do livro. Na década de 1970, uma prática frequente era o preenchimento de fichas de avaliação que acompanhavam os livros de leitura. A exposição oral significou alguma mudança, embora pequena, pois com ela o aluno poderia socializar, com o professor e com a turma, informações sobre suas experiências de leitura. Além disso, permitia ao aluno deslocar-se do lugar que lhe fora social e geograficamente destinado na sala de aula, e ocupar, mesmo que por alguns breves minutos, e sob o olhar atento e vigilante do mestre, o espaço físico do professor.

"Outro tipo de trabalho que a gente fez era ler um livro. A gente fazia campanha, por exemplo [...] e esse dinheiro deveria ser doado para a biblioteca, para nós, para a turma, né. Aí quando a gente juntava uma quantia suficiente de dinheiro, comprava livros de leitura. Comprava quarenta, ou quarenta e cinco livros de um título só. Aí sempre tinha aquele não podia comprar. Aí eu sorteava. Porque daí eu ganhava um desconto. Porque eu comprava em Curitiba, em vez de comprar aqui. Meu marido viajava sempre para lá, e ele trazia para mim [...] e ganhava, entre aspas, aquele que não podia

comprar. Aí ele ficava com o livro. Mas depois quase todos doavam para a escola [...] E assim eu fiz uns quantos. Aí eu fazia todo mundo ler. Eu dava o livro para ler em casa. Só ler! Escrever, nada! Porque não dava para ler na escola porque demorava muito. Eles liam um capítulo, e daí faziam isso aqui, apontando para um material de seu acervo (cópia em anexo). Eles, lá na prefeitura que fizeram essas fichas para mim. Dava pilhas assim, ó! Aí incluía palavras cruzadas. Ensinava separação de sílabas. Aí tem as perguntas, as respostas dos questionários. A, por exemplo, "que animais existiam na floresta? Cite alguns animais com penas, alguns bípedes, alguns isso, alguns aquilo, colocava Ciências. Aí "Onde ficava o Rio Paraíba?". Mas você precisava ver o tempo que eu levava para elaborar esse material! Esses aqui eu gostava muito de fazer. Aí entra o sujeito e o predicado, o sujeito oculto. E as frases, dentro daquele capítulo. Daí entrava Educação artística. Eles tinham de desenhar "a pedra onde as crianças se abrigaram da chuva" (lendo) [...] Daí eu...aqui era para desenhar os dois cachorros. Olha que bonitinho! Isso tudo feito em sala de aula, que eu não mandava fazer em casa. Porque isso tudo era para valer nota. Aí eu não mandava fazer em casa, porque tinha uns pais que faziam, ou irmãos que faziam [...] eu fazia só na sala, porque eu mesma estou vendo, né? Esse aqui uma aluna que fez, daí eu pedi para ela deixar para mim [...] eu não corrigia. No caderno eu corrigia, para ver que está errado. Aqui é o da "Montanha encantada". Essa aluna era muito boa. Para eu guardar tinha de ser uma coisa bem feita. Eu tinha de ler todos os livros para poder elaborar esse material. Eu tinha de ler com muita atenção, capítulo por capítulo. E os alunos gostavam. Eles adoravam! Porque eles faziam com vontade. Eu fiz com muitos livros, "A Ilha Perdida", a "Montanha Encantada". Mas é muito trabalhoso." (Profa Glaci)

Observamos que, para ler, era preciso antes obter materiais de leitura. A menção a campanhas para aquisição de livros de literatura foi bastante comum nos depoimentos dos ex-professores. Parece-nos que a criação do espaço para literatura germinou nas aulas de língua portuguesa. Inclusive alguns acervos de biblioteca teriam iniciado sua constituição pelas mãos do professor de língua portuguesa.

Depois de obtidos os materiais, o contato com ele, pelos alunos, era direcionado pelo professor. Alguns possibilitavam sua realização em sala de aula (Profa Anita, por exemplo), outros determinavam que isso fosse feito em casa, como é o caso da Profa Glaci. Em seu depoimento, fala sobre um encaminhamento de leitura que realizava, e que considera como bastante produtivo: depois do cabeçalho, contendo identificação da escola, do aluno e do professor, título do livro que estava sendo focalizado, introduziram-se dois tópicos ("Interpretação de texto" e "Exercícios estruturais"), cada um seguido de vários exercícios para o aluno

responder. Em "Interpretação de texto", as perguntas versavam sobre conteúdos da narrativa; em "Exercícios estruturais", contemplavam-se exercícios sobre ortografia, pontuação, morfologia, sintaxe etc. Abaixo apresentamos parte de uma amostra fornecida pela professora. Os interlocutores da ficha eram alunos de 5ª série, e ela foi respondida no ano de 1978 (em Anexo 5, p.403, consta toda a "ficha de leitura", com os exercícios para cada dois capítulos do livro focalizado).

## “A MONTANHA ENCANTADA

Capítulos 1 e 2.

### INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

1. Como é o nome de um dos meninos que foi à Ilha Perdida e como era chamado? \_\_\_\_\_
2. Cecília, uma das primas, viu algo diferente uma tarde. O que ela disse? \_\_\_\_\_
3. Uma noite as crianças contavam as estrelas. Quem contou mais? Quantas? \_\_\_\_\_
4. O que o padrinho usava para ver melhor a montanha? Para quem ele o passou? \_\_\_\_\_
- [...]
10. Quais as personagens que encontramos nos dois primeiros capítulos? \_\_\_\_\_

### EXERCÍCIOS ESTRUTURAIS

1. Diga o sujeito e o predicado das seguintes orações:
  - a) Padrinho estava lendo na sala de jantar.  
 Sujeito: \_\_\_\_\_; Núcleo: \_\_\_\_\_  
 Predicado: \_\_\_\_\_; Núcleo: \_\_\_\_\_
2. Complete concordando:  
 Lúcia chamou as crianças.  
 Nós \_\_\_\_\_  
 Padrinho \_\_\_\_\_  
 Eu \_\_\_\_\_  
 [...]
3. Do 1º parágrafo da página 10 retire:  
 Dois substantivos próprios: \_\_\_\_\_  
 Dois substantivos comuns: \_\_\_\_\_  
 Duas palavras paroxítonas: \_\_\_\_\_  
 Duas palavras polissílabas: \_\_\_\_\_  
 [...]

E assim, sucessivamente, foram elaboradas atividades recobrando todos os capítulos do livro, objetivando que o aluno localizasse, no texto, as respostas para as perguntas. No item "Atividades estruturais", os exercícios contemplaram divisão silábica, ortografia, acentuação gráfica, pontuação, classes de palavras, flexão nominal e verbal, análise sintática, formação de frases etc. Tais assuntos foram abordados em questões do tipo pergunta e resposta, preenchimento de lacunas, ditado, palavras cruzadas, caça-palavras (ou sopa de letras), relacionar colunas etc. Ao final de algumas fichas consta uma solicitação de ilustração, como por exemplo:

"Capítulo 5 e 6

[...]

Desenhe A MONTANHA ENCANTADA COMO VOCÊ A IMAGINA."

Depois de preencherem as fichas dos capítulos, os alunos deveriam responder um último instrumento de avaliação ("Avaliação do Livro"), que contemplava questões gerais como as que seguem, com espaço para as respostas:

"Avaliação do Livro.

1. O que pretendíamos ao término deste trabalho?
  2. Baseados em que trabalhos?
  3. Foi bom participar deste trabalho? Por quê?
  4. Lembre-se dos objetivos que nos propusemos ao realizarmos este trabalho. Escreva um.
  5. Qual a personagem de que você mais gostou?
  6. Diga o que você achou mais interessante em todo o livro.
  7. O que você mais gostou de fazer com referência aos trabalhos sobre o livro A MONTANHA ENCANTADA.
  8. Que conceito você daria a si próprio pelo seu trabalho? Por que?
- [...]"

A análise da amostra permitiu-nos observar o esforço realizado pela professora para envolver os alunos na leitura de livros de literatura infanto-juvenil. Conforme a própria docente declarou, para tal empreendimento, era preciso dispor de tempo ("você precisava ver o tempo que eu levava para elaborar esse material! [...] Eu tinha de ler todos os livros para poder elaborar esse material. Eu tinha de ler

com muita atenção, capítulo por capítulo."), e de recursos humanos e financeiros ("Eles, lá na prefeitura, que fizeram essas fichas para mim. Dava pilhas assim, ó!").

Outro aspecto salientado no depoimento da docente diz respeito ao estabelecimento de relações com outras disciplinas da área de Comunicação e Expressão (como Educação Artística), e de outras áreas. Parece-nos, contudo, que o estabelecimento dessas relações não significava ainda tomar o texto (o livro) como um objeto social, histórico e ideológico. O exame das fichas possibilitou perceber que questões sobre a função social, sobre os temas do gênero narrativa de aventura, sobre o contexto sócio-histórico de produção, sobre o formato do gênero e sobre o estilo linguístico dos autores, não faziam parte da abordagem de leitura.

A docente enfatiza, em seu depoimento, que os alunos participavam ativamente de tais atividades: "E os alunos gostavam. Eles adoravam! Porque eles faziam com vontade." Podemos fazer especulações a respeito de razões para tal envolvimento: sair da rotina do livro didático, desenhar, pintar. E principalmente, obter um bom resultado na avaliação. Embora os capítulos dos livros fossem lidos em casa ("Eu dava o livro para ler em casa. Só ler! Escrever, nada! Porque não dava para ler na escola, porque demorava muito."), as atividades escritas eram feitas na sala de aula, sob o olhar vigilante da professora. Ser avaliado pela professora poderia ser uma forte motivação.

Anteriormente afirmamos que tal metodologia poderia estar engendrando movimentos de ruptura com as práticas anteriores de leitura. A rápida análise feita, entretanto, parece sugerir o contrário. Se ao olhar para o texto, o professor o via como fonte de todos os sentidos (e isso implica filiação à perspectiva de linguagem como comunicação), e como uma elaboração linguística modelar, a partir da qual realizaria estudos gramaticais (o que implica estar ancorado na concepção de linguagem como expressão do pensamento), o que estaria mudando? O que haveria de diferente, em se fazer o mesmo?

Um dos pressupostos desta pesquisa é que a realidade não é sempre a mesma, dado o princípio da dinamicidade, do movimento. A história está em constante devir, realizando movimentos, ora mais lentos, ora mais rápidos, ora imperceptíveis, ora sensivelmente visíveis.

Os indícios de ruptura que percebemos na metodologia aplicada pela professora referem-se a: 1) O alargamento, mesmo que com limitações, de possibilidades de acesso e de manuseio de gêneros do discurso que não fossem

apenas os que os livros didáticos encerravam; 2) A valorização da leitura extra-classe, num contexto em que ela parecia ser ainda incipiente; 3) O estabelecimento de um tempo e de um lugar para tais leituras, uma vez que os textos literários, porque aparentemente não apresentavam utilidade prática imediata, foram marginalizados em algumas instituições, como a família, por exemplo; 4) A necessidade que se criou de o professor ter de ampliar suas leituras, pois para elaborar as questões pontuais sobre o conteúdo do livro, era preciso tê-lo lido; 5) O planejamento e à elaboração da ficha pela professora, fazendo com que, em alguns momentos, ela deixasse de ser apenas consumidora do livro didático, e assumisse o papel de autora, de produtora de texto escrito.

Num contexto em que os alunos não liam, ou liam pouco, todo o esforço para ampliar esse quadro era necessário. Entendemos que o aluno deve caminhar na direção de se tornar um leitor autônomo. A escola pode contribuir para isso, por meio da mediação do professor.

Indagamos os alunos sobre o que era feito nas aulas de leitura. As alusões que fizeram à questão corroboram o que foi dito pelos ex-professores:

"Bom, um dia na semana, o professor de português lia um texto, o Professor XX [...] lia o texto, depois pedia para alguém explicar o que ele leu. Essa parte era boa, que a gente ficava sem fazer nada, só ouvindo e prestando atenção. Depois mandava cada um escrever no seu caderno a história que ele tinha lido. Outras vezes não. Mandava fazer outras coisas também" (Sr. Elson)

"A leitura era assim: a professora XX mandava abrir o livro na página que ela estava, e o primeiro da fila perto da porta ou perto da parede começava a ler. E daí ia passando um por um. Quando um terminava de ler o texto, outro começava. Às vezes se fazia umas seis leituras do mesmo texto, até que todos tinham lido um pedacinho. Mas também às vezes era salteado. Daí ela pegava de preferência aqueles que estavam distraídos. Fazia também leitura tipo assim em coro: agora só os guris, agora só as meninas, ou só esta fila, agora esta, depois a outra. De primeiro a professora mandava ficar em pé para ler. Mas depois, na sétima e oitava, já quase não era assim. Lia sentado mesmo. Se ela mandava ler uma coisa em casa, no outro dia ela sorteava alguns para falar o que tinham entendido. Aí quem não tinha lido, ela tirava ponto da nota. Na oitava já tinha incentivo dos professores para os alunos lerem livros, mas pouca gente lia. Eu começava a leitura, mas não me recordo de ter terminado. Isso era feito em casa." (Sra. Gessi)

"Quase todos os dias tinha alguma coisinha de leitura. Mas um dia da semana, uma aula era só para leitura. Todos liam. Depois o professor mandava preencher uma ficha, e entregar. Ou ele pedia para a gente contar o que leu. Leitura oral, no ginásio, a gente fazia em todas as matérias. Mas em português era para ver se a gente estava pronunciando direito as palavras. Se estava no tom, entonação certa, se respeitava os pontos e as vírgulas. Se sabia segurar direito a folha. Para isso. Também era feita leitura salteada. Você sabe o que é? O professor escolhia quem ia ler cada pedacinho do texto. Então um começava, daí o professor falava "fulano, continue!". Nessa hora ele pegava muita gente distraída. Daí ele dava risada, e dizia que todos eram para acompanhar a leitura, senão como é que depois iriam fazer os exercícios. Daí a gente cuidava." (Sra. Sara)

Os depoimentos confirmam a pauta das aulas de leitura, conforme lembrada pelos professores entrevistados. Todo dia havia alguma atividade de leitura, integrada aos conteúdos que estavam sendo trabalhados. O ritual era, em geral, o mesmo: leitura silenciosa, leitura oral feita pelo professor (a qual servia de modelo para os alunos), e pelos alunos, acompanhada de exercícios escritos.

A fala de Elson explicita uma imagem da aula de leitura, não identificada nas demais: "o professor de português lia um texto [...] depois pedia para alguém explicar o que ele leu. Essa parte era boa, que a gente ficava sem fazer nada, só ouvindo e prestando atenção." Elson percebe a aula de leitura, nos moldes em que descreve, como aula de não fazer nada. Para ele, o exercício de ouvir a leitura do professor, e de refletir sobre ela, não eram considerados trabalho.

A ex-aluna Gessi cita um tipo de procedimento padrão na atividade de leitura oral nas séries iniciais do Ginásio (1º e 2º ano, ou 5ª e 6ª séries do 1º Grau): ficar em pé para ler. Nas séries finais teria havido alguma flexibilização quanto a essa postura, admitindo-se que os alunos lessem sentados. Outro aspecto evidenciado pela aluna diz respeito a um tipo de avaliação que era realizado: "Se ela mandava ler uma coisa em casa, no outro dia ela sorteava alguns para falar o que tinham entendido. Aí quem não tinha lido, ela tirava ponto da nota". Pelo depoimento, o que era avaliado, nesse caso, não era a leitura como atividade de produção de sentidos, mas o fato de o aluno ter ou não ter lido o texto. O controle da realização da tarefa era operado pela nota: quem lia não "ganhava" pontos na nota. E quem não lia, perdia pontos. Concretamente, a leitura não valia. Era castigo, porque só fazia perder tempo.

A enunciadora salienta a questão do incentivo à leitura extraclasse, feito pelo professor, e a reação dos alunos ante tal solicitação. Nesse aspecto, as imagens da aluna, a respeito da leitura extraclasse, difere um pouco da imagem dos ex-professores. Segundo Gessi, "pouca gente lia", inclusive ela mesma afirma não se lembrar de ter concluído a leitura extraclasse de um livro sequer. Já os professores afirmaram que a maioria dos alunos atendia à solicitação, e que em geral gostavam de fazer a leitura extraclasse por eles solicitada. As diferentes percepções desse acontecimento podem ser decorrentes dos diferentes lugares sociais ocupados pelos envolvidos: professores e alunos.

Parece claro que, para estes, a leitura em casa não fazia parte da rotina do seu dia a dia (com exceção de Sara, que afirma ter lido bastante). Possivelmente, para "não perder nota", os alunos recorriam a expedientes que lhes permitissem fazer parecer, ao professor, que haviam cumprido a tarefa de leitura, como ilustra o exemplo mencionado por Sara: "Mas os piá, a maioria dos piá não gostava de ler (sic). Meu primo, o XX, sempre me pedia para eu escrever o resumo de um livro que eu tinha lido, para ele decorar e falar para o professor. Ele era um ano atrasado de mim. Eu fazia porque eu gostava." O recurso usado pelo "primo" poderia escamotear a situação real, uma vez que de posse do resumo feito por outrem, ele teria alguns elementos para apresentar "lá na frente", quando fosse instado a fazê-lo.

É possível que o professor, por seu turno, de fato, ensinasse que os alunos fossem se habituando a fazer leitura de livros para além do que consideravam adequado fazer em sala de aula. Essa teria sido, segundo os professores, uma de suas atribuições: desenvolver o "hábito" da leitura nos alunos. No entanto, mesmo recorrendo a determinados mecanismos, como "tirar nota", por exemplo, não se tinha controle absoluto sobre o pensar e o fazer do outro.

A partir da década de 1970, a implementação de uma aula por semana dedicada exclusivamente à leitura, principalmente de textos literários, começou a ser frequente. Observamos que a instituição dessa prática, aqui na região, à época, esteve associada à formação de pequenos acervos de livros, organizados, em geral, pelo próprio professor da disciplina de Língua Portuguesa, através de campanhas de aquisição feitas com os alunos.

Um fator fundamental para a organização de tais acervos foi a presença de representantes comerciais de algumas editoras, na região, que



forneciam catálogos aos professores e, como cortesia (visando à venda, certamente), distribuíam gratuitamente alguns exemplares de livros de literatura. Alguns ex-professores relataram que até o final dos anos 1960, praticamente inexistiam materiais de leitura, mesmo para seu consumo próprio. Os acervos particulares dos professores teriam sido, em grande parte, constituídos por livros recebidos de cortesia das editoras.

O Currículo do Paraná (1975), em título denominado "Sugestões de estratégias e atividades", faz algumas indicações que, ora dizem respeito a procedimentos didáticos, ora referem-se a materiais a serem utilizados pelo professor. Foram destinadas para cada série, de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>, algumas "sugestões" para o ensino da leitura, da oralidade e da escrita. Abaixo fazemos uma síntese das que são concernentes à leitura, não considerando sua divisão por série, para que tenhamos uma noção das indicações feitas pelo currículo em termos de metodologia:

1. Pesquisa: livre e orientada
2. Interpretação: oral e escrita
3. Leitura individual
4. Leitura oral
5. Leitura silenciosa
6. Leitura dialogada
7. Leitura extra-classe
8. Aula expositiva
9. Fichas de leitura

**Quadro 4** – Currículo do Paraná (1975): sugestões de estratégias e atividades.

Como se pode observar, as indicações fornecidas pelo Currículo, em termos de metodologias para o ensino da leitura para 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do 1º Grau, são bastante vagas, lacunares e oferecem poucos elementos ao professor de Língua

Portuguesa. Esse estado de coisas nos permite inferir que, para o órgão elaborador desse documento oficial, a questão de como ensinar leitura parece dispensar tratamento mais específico e consistente. O que dizer das metodologias lembradas pelos professores e pelos alunos, se o discurso oficial dava indicações primárias sobre essa questão?

As possibilidades de estabelecer práticas sociais de leitura, com os alunos, num contexto de muitas faltas, como era a região Oeste, naquela época, ficam bastante limitadas. Entendemos que é preciso haver uma interação contínua com espaços em que os objetivos e os objetos de leitura sejam vividos intensamente por professores e por alunos. Quer dizer, seja o que for que se pretenda ensinar aos educandos, objetivos e objetos precisam ser e permanecer integrados as suas vidas.

Quanto aos encaminhamentos de leitura empregados nos livros didáticos de Cegalla e Rocher (1967) e de Sargentim [s.d.], salientamos o que segue. No primeiro deles, "Português: gramática, antologia, exercícios" (4ª série ginasial), nas palavras que Domingos Paschoal Cegalla (1967, p.13) dirige ao professor, constam as seguintes orientações metodológicas:

"Para que a utilização dos textos literários apresentados neste compêndio alcance o seu verdadeiro objetivo, deverá desenvolver-se dentro do seguinte esquema:

- 1) Breves considerações preliminares, feitas pelo professor, sobre o gênero literário do texto, o autor, a obra de que foi extraído, a época em que foi escrito.
- 2) Esclarecimentos de eventuais dificuldades que o texto possa apresentar aos alunos.
- 3) Leitura silenciosa e atenta do texto pelos alunos, que procurarão penetrá-lo em todos os seus aspectos (literário, gramatical e ortográfico).
- 4) Leitura oral e expressiva do texto, feita diante da turma por um aluno designado pelo mestre.
- 5) Correção dos erros de dicção cometidos pelos alunos na leitura do texto.
- 6) Observações de caráter gramatical, ortográfico e estilístico.
- 7) Interpretação escrita, ou exposição oral resumida do texto, feitas pelo aluno sob a orientação do mestre.
- 8) Exercícios gramaticais escritos baseados no texto lido ou por ele sugeridos."

Tomamos aleatoriamente uma lição, para observarmos a abordagem de tais orientações. O número que consta antes do título do texto corresponde ao número da lição. Vejamos:

## "20 - O FUNDADOR DE SÃO PAULO Batista Cepelos

Rumoreja\*<sup>78</sup> a cidade em febril\* movimento Ondeia como um rio a imensa populaça\*; E, maculando\* o olhar azul do firmamento, Erguem-se as chaminés golfeando fumaça.

Estende-se o comércio em soberbo incremento\*, Circula como um sangue a riqueza na praça; E, numa rapidez superior a do vento, Os prelos\* dão à luz\*, e o trem de ferro passa...

E, enquanto o povilêu\* rola de rua em rua, Onde o luxo se ostenta e a vida tumultua\*, Eu mergulho no sonho e na contemplação\*.

E, na sua modéstia e na sua roupeta\*, De repente me surge a figura de Anchieta, Melancolicamente apoiada a um bordão... (Os *bandeirantes*, pág. 65, 3a ed, Garnier, 1911)

### Comentários:

- 1) A figura de Anchieta, o santo apóstolo do Brasil, revive aureolada de luz e de poesia, na obra de muitos escritores nossos.
- 2) Não confundir os parônimos FEBRIL E FABRIL. *Febril* significa que *tem febre, quente, agitado, exaltado*; ao passo que *fabril* quer dizer *relativo a fábrica*. Exemplos: Entusiasmo *febril*, produção *fabril*.

**Batista Cepelos** nasceu em Cotia, Estado de São Paulo, em 1868. Pôs termo à vida tragicamente no Rio de Janeiro, em 1915. Poeta espontâneo e simples, soube evocar figuras históricas com brilho e originalidade. A crítica referiu-se elogiosamente ao seu livro de versos *Os Bandeirantes*.

### Questionário:

- 1) Que ambientes nos sugere o texto?
- 2) O autor soube surpreender os mais característicos aspectos da vida e da atividade da grande metrópole bandeirante? Prove com elementos do texto.
- 3) Que associação de idéias houve na mente do poeta, que contemplava a cidade "em febril movimento"?
- 4) Destaque versos que sugerem movimento.
- 5) Encontre no texto duas comparações.
- 6) Que figura de linguagem ocorre no 3º verso do soneto?
- 7) Reconheça a hipérbole ocorrente na 2a estrofe.
- 8) Que significação tem no texto a palavra *riqueza*? Que figura de linguagem constitui (abstrato pelo concreto)? Por que é comparada ao sangue de um organismo?
- 9) As palavras *populaça* e *povilêu* têm, no texto, sentido pejorativo, ou não?
- 10) Que contrastes se notam nas duas últimas estrofes?
- 11) Destaque na 3a estrofe dois verbos notadamente expressivos.

<sup>78</sup> As palavras aqui assinaladas com asterisco, no texto original estão numeradas, e remetem a nota de rodapé, onde consta uma espécie de "vocabulário" de sinônimos.

**Exercício de expressão oral:**

Faça uma breve interpretação oral do soneto acima."

(CEGALLA; ROCHER, 1967, p.188-189)

Na amostra, podemos perceber a presença de boa parte das orientações constantes nas palavras dirigidas ao professor (CEGALLA; ROCHER, 1967, p.13). Ela também nos permite reconhecer encaminhamentos didáticos apontados pelos ex-professores, como, por exemplo, a apresentação do texto para os alunos, os comentários, a leitura, e o trabalho de responder a um questionário. O texto selecionado pelos autores para introduzir a lição é da literatura.

O tipo de questões que compõem o questionário varia na perspectiva do foco: ora os sentidos estão no próprio texto (questões 1, 4, 5, 6 etc.), ora na mente do autor (questões 2 e 3, por exemplo). Algumas contemplam aspectos estilísticos (como a 5, 6 e 7). Outras que focalizam sinônimos. Enfim, embora o texto se refira a um dado contexto social e histórico, as questões de leitura não colocam isso em discussão, nem tampouco se ocupam em estabelecer relações entre o texto e a realidade social dos alunos. Ou seja, o texto é visto como algo produzido pela mente de um escritor, descolado das suas condições de produção. Não é considerado um componente da história. Além disso, nada se fala sobre o gênero poema, quanto a sua função social e ao seu formato.

Além disso, consideramos que o texto anterior trata de um assunto bastante distante da realidade dos alunos que utilizaram o livro à época, na região Oeste do Paraná. A variedade lingüística do poema apresenta escolhas lexicais rebuscadas, e possivelmente estranhas a esse público, constituindo-se em mais um fator que poderia gerar dificuldades de interação com o mesmo.

As concepções de linguagem e de leitura que subjazem à amostra remetem à linguagem como expressão do pensamento, e linguagem como instrumento de comunicação. E ao professor caberia seguir o esquema proposto no livro, à página 13, para atingir o objetivo de "tornar vivo, eficiente e ameno", o ensino de língua portuguesa, que deveria apoiar-se em "escritos de bons autores modernos" (CEGALLA; ROCHER, 1967, p. 13).

Sargentim, em seu livro "Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa" ([s.d.], 7a série), trata da metodologia na parte denominada Plano de Aula, que consta apenas no Manual do Professor. Sob o título "Estratégias", o autor sugere encaminhamentos para o trabalho com a leitura. De modo aleatório,

tomamos para análise o Plano de Aula da Unidade 3. Os objetivos para leitura são: "dar condições para o aluno captar a organização do texto, enriquecer o vocabulário, captar as várias partes de que é composto o texto, e interpretar a sua mensagem. As estratégias sugeridas são:

- "leitura silenciosa do texto.
- Resolução dos exercícios propostos em **Vocabulário**.
- Solicitar que os alunos construam frases empregando as seguintes palavras do texto: **inelutável, galante, pudor e enigmático**, leitura oral do texto (ao ser realizada essa atividade, o professor deve orientar sempre os alunos em relação aos seguintes aspectos da comunicação oral: dicção, ritmo, pausa e entonação de frase.
- Após a realização dos exercícios relativos à **Composição do texto**, conduzir o aluno a perceber que num texto literário, não é importante **o que se diz**, mas principalmente **como se diz**, isto é, a maneira como se organizam as palavras" (SARGENTIM, [s.d.], p.10).

Na abertura da unidade 3, apresenta-se o texto a seguir, de Paulo Mendes Campos, do qual transcrevemos apenas algumas passagens (o todo consta nos anexos).

### "O Pombo Enigmático

Na inelutável necessidade do amor (era quase primavera), pombo e pomba marcaram um encontro galante quando voavam e revoavam no azul do Rio de Janeiro. Era bem de manhãzinha.

—Às quatro em ponto me casarei contigo no mais alto beiral — disse o pombo.

—Candelária? — perguntou a noiva.

—Do lado norte — respondeu ele.

— Tá — assentiu com alegria e pudor a pomba.

Pois, às quatro azul em ponto, a pomba pontualíssima pousava pensativamente no beiral. O pombo? O pombo não. A pombinha, que era branca sem exagero, arrulhava humilhada e ofendida com o atraso, contemplando acima do campanário todas as possibilidades da rosa-dos-ventos. Mas na paisagem do céu voavam só velozes andorinhas garotas, porque as andorinhas mais velhas enfileiravam-se nas cornijas, pensando na morte, como gente fina, lá dentro, nos dias solenes de missa de réquiem.

Quatro e dez. Quatro e um quarto. Uma pomba sozinha à mercê quem sabe de um gavião, lendário mas possível. Sol e sombra. Como custa a passar um quarto de hora para uma noiva que espera o noivo no mais alto beiral. Como a brisa é triste. Como se humilha em revolta a noiva branca.

Ah, arrulhou de repente a pomba, quando distinguiu indignada, o pombo que chegava caminhando pelo beiral mais alto, do outro lado, lá onde, um pouco além, gritavam esganadas as gaivotas do mar pardo do mercado [...]

Paulo Mendes Campos, *O Pombo Enigmático*, in Quadrante. Editora do autor. Rio de Janeiro, 1962, pp. 39-94 (p. 54).

No item "Questões relativas ao VOCABULÁRIO", são apresentadas seis questões:

"1. Assinale o significado que a palavra grifada assume no texto.

a) "O Pombo *Enigmático*"

( ) misterioso ( ) bondoso ( ) poeta

b) "Na *inelutável* necessidade do amor"

( ) forte ( ) irresistível ( ) heróica

[...]

2. «Pudor» é um sentimento de:

( ) orgulho ( ) humildade ( ) vergonha

[...]

5. Indique os vários sentidos em que foi empregada a palavra **grave**

(1) importante (3) doloroso, penoso

(2) severo (4) trágico

( ) A mãe lançou-lhe um olhar *grave*.

( ) Sofreu um acidente *grave*.

( ) *Graves* razões me levam a proceder assim.

( ) Tenho um *grave* assunto a tratar com você - disse o pai secamente.

( ) Deram-lhe a *grave* incumbência de comunicar a morte do amigo.

6. Há vários tipos de missa, dependendo do dia ou da intenção em que ela é celebrada. Relacione:

(a) missa do réquiem; (c) missa campal;

(b) missa do galo; (d) missa de ação de graças.

( ) Missa celebrada em agradecimento a uma graça recebida.

( ) Missa solene pela alma de um morto.

( ) A que é dita na noite de natal.

( ) A que se diz em altar armado ao ar livre.

Na seção seguinte, denominada "Questões relativas à COMPOSIÇÃO DO TEXTO", o autor propõe perguntas que focalizariam noções de espaço e de tempo (1 e 3), da fala e do sentimento das personagens (4 e 8), divisão interna do texto (10) e interpretação (13 e 14):

"1. Pombo e pomba marcam um encontro galante.

a) Em que lugar aconteceu isso?

b) Transcreva duas frases que indiquem o tempo em que ocorre esse fato. [...]

3. A pomba transfere para o ambiente toda a sua angústia. Copie a frase que revela isso.

4. Para reproduzir a fala das personagens, o autor utiliza: a. ( ) o discurso direto; b. ( ) o discurso indireto.

8. Transcreva duas palavras do texto que transmitem o estado da pomba enquanto esperava o noivo.

[...]

10. O texto pode ser dividido em três partes. Dê um título para cada uma dessas partes, indicando em que frase começa e em que frase termina cada uma delas.

1ª parte - Título: .....

Começa em .....

Termina em .....

13. Ao dizer:

"— Perdeste a noção do tempo?"

a pomba demonstrou sua ironia ao noivo que chegava atrasado. Em que consiste essa ironia?

( ) A pomba refere-se ao engano do pombo, que se esqueceu do lugar em que marcara o encontro.

( ) A pomba empregara um trocadilho que reúne a idéia de tempo e lugar.

( ) A pomba demonstra seu nervosismo por trocar as palavras.

14. Existe relação entre o título e o texto? Qual?"

O conjunto de questões transcritas anteriormente baseia-se em um texto literário escrito, potencialmente modelar quanto à normatização dos usos da língua. Embora tenhamos transcrito apenas parte dos exercícios, mesmo assim podemos observar que a concepção que os fundamenta é a da leitura como extração de informações, explícitas e implícitas. A partir dessa percepção do ato de ler, a produção de respostas, pelos alunos, será guiada por conteúdos e por formas lingüísticas do texto. Desconsideram-se as circunstâncias, a situação de produção, de circulação e de recepção, que tem como consequência pôr de lado aspectos relacionados ao contexto e à função social da leitura. Todavia, não podemos dizer que as perguntas elaboradas ignoram totalmente aspectos relacionados à construção composicional do texto (questões 1, 3, 4 e 10, por exemplo).

Ainda assim, as amostras acima evidenciam que não houve deslocamento do eixo de ensino da leitura, uma vez que priorizam a análise do texto em si mesmo, descolado de sua historicidade, do diálogo com outros textos, dos ecos de outras vozes.

A noção de que os sentidos estão no texto é explicitada pelos encaminhamentos dados, partindo primeiro do estudo do vocabulário para, por último chegar à "interpretação". Grifamos a palavra interpretação, tendo em vista que do conjunto de exercícios (totalizando 14), talvez um deles permita fazer alguma inferência para além do que está explícito no texto: "14. Existe relação entre o título e o texto? Qual?".

A priorização do vocabulário, a expressiva atenção atribuída ao dicionário, a busca por sinônimos, mostram a preocupação em dirimir as dúvidas, quanto ao sentido "denotativo", eliminando-se supostos obstáculos para a decodificação. É o que vemos nos dois livros didáticos que estamos analisando: o trabalho com o vocabulário antecede o trabalho da interpretação. Ancorados em Chartier (1998, p.77), entendemos que:

Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor...Mas esta liberdade do leitor, não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções, atitudes são inventadas, outras se extinguem.

É preciso lembrar que o livro didático de Sargentim circulou no momento de implantação da LDB nº5.692/71. Kleiman (1993) assim caracteriza a prática de leitura decorrente da lei 5.692/71: o ato de ler passa pela decodificação, com atividades que em nada modificam a visão de mundo do aluno, como automatismos de identificação e de alçamento de palavras do texto; os exercícios de "interpretação" exigem apenas que o aluno responda a perguntas sobre informações que estão expressas no texto.

O posicionamento, afirma a autora, é produto das concepções de língua, de base normativista e estruturalista, postuladas pela referida Lei. Com efeito, essas mesmas teorias direcionam também a concepção de leitura, conforme já aludimos anteriormente, e engendram uma concepção autoritária de leitura, a qual reconhece apenas uma maneira de abordar o texto, e uma interpretação a ser alcançada - a do professor ou a dos manuais de leitura. Frente a uma interpretação autorizada, manifesta, por exemplo, nas respostas às perguntas veiculadas pelo livro didático, dispensa-se as contribuições que poderiam vir do aluno.

Silva (1993, p.22) enfatiza que a leitura "precisa ser encarnada na vida cotidiana das pessoas". Para isso, assinala o autor, é preciso ultrapassar a concepção de "ler como obrigação puramente escolar para o ler que busca compreender a realidade e situar-se na vida social".

Lembramos que estamos analisando aspectos do Livro do Mestre. Num cenário no qual o estrondoso número de alunos que buscou a escola pública não foi acompanhado de cuidados com a formação docente, tanto em termos de oferta de cursos de graduação, quanto em relação à qualidade dos cursos ofertados,



acrescido de uma jornada excessiva de trabalho em sala de aula, punha-se nas mãos do professor um livro didático que continha sugestões de respostas para as questões formuladas pelo autor. Tal procedimento poderia "auxiliar" o professor, mas poderia ser também um obstáculo para que este realizasse uma reflexão mais apurada sobre elas.

O saldo para o qual tal prática contribuiu é que, até hoje, alguns professores simpatizam com materiais didáticos com tal característica, e que preferencialmente priorizem a prática de exercícios, pondo-se em segundo plano questões de reflexão teórica. Isso, de certa forma, se não impede, pelo menos dificulta, retarda, o movimento dialético do pensamento na direção de refletir concretamente sobre a realidade.

Com pouca sustentação teórica (embora consideremos que a teoria não seja redentora), as dificuldades para os encaminhamentos de leitura em sala de aula tendem a se acentuar, resultando num trabalho em que se usam os textos disponíveis no livro didático, em geral pertencentes à esfera literária, porque já estão acompanhados de planejamento, de exercícios, e de respostas, deixando-se de lançar mão de outras formas de comunicação social, ancoradas na situação de interação.

## 6.5 ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS E ORAIS

Nas considerações que tecemos na seção sobre a leitura, assumimos o ponto de vista de que a linguagem confere à leitura uma característica de prática social entre sujeitos. É por meio da leitura que o leitor pode, no contato com a alteridade, ir gradualmente elaborando e organizando seu discurso interno, produzindo as suas leituras, e escrevendo a sua história.

As vivências sociais em leitura resultam na produção de novos textos, não no sentido de que o leitor precise realizar o ato físico da escrita, mas na perspectiva de que cada gesto de leitura pode favorecer a resignificação ou a incorporação de novos elementos à sócio-história do leitor. O momento da leitura é também de produção de textos. É momento de responsividade, conforme Bakhtin (1992).

Além de possibilitar o diálogo entre discursos, considerando a história, as experiências do autor e do leitor, que permitem a compreensão da realidade do modo como o fazem, o ato de ler promove o contato e o exercício de possibilidades de organização de idéias, de arranjos linguísticos e extralinguísticos, para a elaboração do texto. Nessa perspectiva, podemos dizer que a leitura e a escrita mantêm, entre si, uma relação de implicação. Conforme afirmam Citelli e Bonatelli (1997), "a produção do texto cria um movimento em que ler passa a representar, também, uma questão de escrever".

A língua, colocada em funcionamento e materializada no texto (oral ou escrito), tanto na sua dimensão discursiva, quanto em sua forma, remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo enunciativo. Para Bakhtin, a linguagem, constituída na interação, é fundamental para a comunicação.

Se admitirmos que a linguagem tem seu espaço fundante na relação interlocutiva, temos de admitir também que os sentidos são dependentes dessa relação. O sujeito social, afetado por diferentes vozes sociais, é histórico e ideológico, e os textos por ele produzidos caracterizam-se como um tecido de vozes, de textos, de discursos plurais. O dialogismo é, segundo o pensador mencionado, constitutivo da linguagem, e também o é dos sujeitos e dos sentidos. Em outras palavras, o caráter dialógico é o elemento unificador de todas as atividades de linguagem.

Dentro dessa concepção, a produção de textos orais ou escritos é entendida como uma atividade responsiva, cujos sentidos são construídos através de um espaço compartilhado - o texto. Entendemos, com Bakhtin, que a responsividade não pode ser realizada plenamente sem que se mobilize a sócio-história dos sujeitos que atuam no processo interlocutivo.

Compreendemos o texto como parte fundamental das atividades sócio-subjetivas. Tal compreensão revela um sujeito produtor de linguagem, de enunciados e de discursos; e também nos mostra que o texto é fundamental não somente para os estudos da língua, mas para a própria reconstrução da compreensão do homem e das Ciências Humanas. Geraldi (1991b) postula que o texto produzido desvela o seu sujeito produtor, a partir das proposições nele contidas pois, na produção de textos, o sujeito articula pontos de vista sobre o mundo, construídos coletivamente.

O trabalho de articulação realizado pelo sujeito imprime idiossincrasias e singularidades na produção de textos, tornando-os diferentes uns dos outros. Todo texto dialoga com outros textos, anteriores e posteriores, marcados por relações de coletividade e de individualidade. Um texto é um lugar de trabalho com discursos plurais (GERALDI, 1991b).

A relação entre os sujeitos da interlocução inicia-se antes mesmo da produção escrita, quando se pensa no outro, que se inscreve no texto, não unicamente como produtor de sentidos, mas também como condição necessária para a sua existência. Segundo Geraldi, "o outro é a medida: é para o outro que se produz o texto" (GERALDI, 1991b, p.102).

Tal fato nos leva a representar uma escrita que, ao realizar-se, já está em diálogo com o interlocutor, antecipando possibilidades de produção de sentidos, contrapalavras. Nesse sentido, a escrita é, antes de tudo, um ato de linguagem, de um sujeito habitado pelos seus outros, e por eles balizado. Em tal perspectiva, o texto escrito é movimento de leitura/escrita, de manifestação interlocutiva, cuja completude se efetiva com a participação do outro:

É porque se sabe do *outro* que um texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queria dar seu autor, e ele o sabe, é já na produção um sentido construído a dois. Quanto mais, na produção, o autor imagina leituras possíveis que pretende afastar, mais a construção do texto exige do autor o fornecimento de *pistas* para que a produção do sentido na leitura seja mais próxima ao sentido que lhe quer dar o autor (GERALDI, 1991b, p. 102).

Tendo estabelecido, embora introdutoriamente, algum entendimento geral sobre aspectos relacionados à produção de textos (orais ou escritos), passamos, na sequência, a considerar essa categoria (produção textual) na perspectiva de sua historicidade.

No curso da história, as políticas curriculares e as práticas de ensino da produção de textos na escola estiveram/estão pautadas por diferentes orientações. Recuando no tempo, houve um momento em que produzir um texto consistia em empregar corretamente um conjunto de conhecimentos, de caráter normativo, determinados por um dado padrão linguístico. Favorecia-se a percepção das relações entre fonemas e grafemas para se chegar à redação de sentenças. A atividade de escrita ocorria descolada de uma necessidade real de interação, pois se

entendia que em todas as suas formas de produção podia-se aplicar os mesmos padrões e as mesmas regras. No ensino da produção textual, valorizavam-se aspectos do ponto de vista gramatical, tais como ortografia, pontuação, sintaxe de regência, de concordância e de colocação "correta".

Além da dissociação entre a escrita e os seus usos sociais, nessa perspectiva, a leitura e a escrita eram vistas como dicotômicas, como duas realidades distintas e independentes.

O aprendizado da escrita era entendido como um ato individual delimitado pelos padrões ortográficos da língua, da norma padrão, em termos de linguagem escrita, e das convenções de pontuação, por exemplo. O lugar de produção dos sentidos era unicamente a mente de quem escrevia, que teria tanto mais sucesso na "expressão do seu pensamento" quanto mais soubesse manejar a língua, sem infringir as regras.

Considerando-se que o próprio da linguagem é a interlocução, atualmente compreendemos que, quando escrevemos ou falamos, fazemo-lo objetivando a interação com o outro, que pode ser real (preferencialmente) ou fictício (ocasionalmente). Tal componente (o interlocutor) é um co-produtor do texto: determina, em certa medida, o que falamos ou escrevemos. Entretanto, "de primeiro", uma prática bastante comum na escola era o aluno escrever seu texto sem ter clareza sobre esse pólo da interação. Brito (1984, p.112) salienta que grande parte dos trabalhos acerca de redação escolar não se refere à questão de interlocução. O aluno era obrigado a escrever conforme padrões previamente definidos. O professor, a quem o texto é remetido para julgamento, era o principal, e em geral o único leitor da redação.

Em outra concepção de produção textual, a atenção centrava-se no estilo e no conteúdo do texto, mais do que em sua forma. O escritor, para aproximar-se do interlocutor e conseguir a sua atenção, deveria ser criativo. Nessa perspectiva, o aprendizado da produção textual seria resultante do contato com textos "modelares", estimulado pelo professor. Entendia-se que quanto mais acesso a textos modelos<sup>79</sup> o aluno tivesse, e quanto mais ele exercitasse a escrita sobre assuntos de seu interesse, maior proficiência teria. Uma passagem do depoimento da professora Anita (já mencionada na seção sobre leitura) ilustra essa perspectiva:

---

<sup>79</sup> Vale lembrar que dentre tais modelos predominavam os textos da esfera literária

Eu...não sei quem foi...uma coisa mais ou menos assim, que alguém perguntou ao professor: "Professor, o que eu devo fazer para aprender a escrever as palavras corretas?" E ele disse: "Leia Machado de Assis". "O que eu devo fazer para aprender a pontuar?" "Leia Machado de Assis". "O que eu devo fazer para aprender a redigir?" "Leia Machado de Assis." É ler bons autores, eu acho que leva a tudo, né? Isso de 5ª série em diante" (Profª Anita)

O que se tomava como modelo era o produto (texto) visto como acabado, resultado da inspiração, da criatividade e da habilidade de um escritor experimentado no manuseio com as palavras. O processo de produção era pouco (quando era) considerado.

Poderíamos nos perguntar sobre a pertinência e a adequação dessa abordagem de trabalho com a produção textual, num contexto social em que os alunos não pertencessem à classe burguesa. Estamos querendo dizer que os alunos da classe trabalhadora não devem ficar à margem do que é produzido na esfera literária, mas que possivelmente precisem mais do que isso para atenderem às demandas de seu cotidiano.

Se é na interação com o outro que a linguagem se funda, e que nós nos constituímos, parece-nos que a proposição de exercícios calcados em situações reais de interlocução podem favorecer ao aluno maior pertença e maior autonomia em situações nas quais as relações intersubjetivas sejam mediadas pelo registro escrito.

Mais recentemente, quase ao final da década de 70 do século passado, os discursos são deslocados do produto, e passam a orientar-se para o processo da produção escrita, balizados pelas contribuições dos estudos linguísticos. Observemos que nesse momento começa a surgir maior número de publicações no mercado editorial brasileiro, sobre as chamadas "técnicas de redação". Por exemplo, Garcia (1969), Soares (1978), Mattos (198?).

No cuidado com o processo, enfatizaram-se algumas etapas como o planejamento, o esboço, a redação propriamente dita, e a sua revisão. Nesse sentido, aprender a escrever compreendia o aprendizado dos estágios e dos procedimentos de composição textual. O ensino da "tipologia textual" (classificada em narração, descrição e dissertação/argumentação) fazia parte das rotinas de produção textual.

A visão engloba não só processos cognitivos, cuja aprendizagem poderia ocorrer de modo implícito, quanto os processos explícitos de ensino, os quais até então estavam relativamente ausentes das pautas de sala de aula.

Em estudos empreendidos por Ivanic (2004, p.426 apud FIGUEIREDO; BONINI, 2006), destacam que:

A partir dos anos 80, muitos programas e materiais de ensino em todo o mundo passaram a incorporar essa abordagem, e a incluir capítulos ou seções sobre geração de idéias, esboço, revisão e edição de textos [...] Esse discurso pode ser identificado pela presença de termos como 'planejar', 'esboçar', 'revisar', 'colaborar/colaboração', 'editar'.

Segundo esses autores, a compreensão de produção textual como um conjunto de processos tem popularidade no meio educacional, podendo se apresentar como predominante, ou nas mais variadas combinações com outras abordagens. A abordagem do processo ainda não havia incorporado elementos do social e da história, as condições de produção, conforme a perspectiva bakhtiniana. O processo englobava basicamente os aspectos físico e cognitivo da escrita, distribuídos em estágios que deveriam ser cumpridos, um a um, para que o texto atingisse o fim desejado. Se o outro começa a ser percebido, ainda é como elemento externo ao texto. O interlocutor privilegiado continua sendo o professor de Português.

Seguindo o movimento da história, e considerando-se a fertilidade dos estudos da linguagem, além dos discursos já mencionados (que recobrem apenas parcial e genericamente alguns ditos e feitos), outros sentidos sobre produção textual começaram a circular na esfera acadêmica, nas propostas oficiais, nos livros didáticos, e na voz dos professores. No final dos anos de 1970, e início dos 1980, iniciou-se, no Brasil, um movimento cujo objetivo era repensar o ensino de Língua Portuguesa, especialmente no Primeiro Grau. Geraldi, principal representante, propôs uma mudança de objeto epistemológico na aula de Língua Portuguesa, trazendo os textos de alunos para o centro de discussão, tanto escolar quanto acadêmica. Como mencionamos anteriormente, o livro "O texto na sala de aula", organizado por Geraldi, e publicado em 1984, é um marco do referido movimento. Privilegiar o estudo de textos efetivamente produzido por alguém para dizer coisas a um interlocutor, numa dada situação, provocou inquietações,

principalmente nos professores de Língua Portuguesa, considerando-se que tal objeto, embora possua certa estabilidade no plano da língua, no plano do discurso, recusa-se a ser aprisionado numa matriz sistêmica, pois representa a vida borbulhando nas/pelas interações sócio-enunciativas.

Segundo Bakhtin, o texto é bipolar:

por trás de todo texto, encontra-se o sistema da língua; no texto, corresponde-lhe tudo quanto é repetitivo e reproduzível, tudo quanto pode existir fora do texto. Porém, ao mesmo tempo, cada texto (em sua qualidade de enunciado) é individual, único, e irreproduzível, sendo nisso que reside seu sentido (seu desígnio, aquele para o qual foi criado) (1992, p. 331-332)

O segundo pólo manifesta-se na cadeia dos textos vinculados a uma situação, isto é, na cadeia da comunicação verbal, dentro de uma dada esfera social. Tal pólo representa o acontecimento irreproduzível de todo texto, daí sua imprevisibilidade, sua instabilidade. Num contexto em que o ensino de Língua estava pautado na regularidade do sistema, a proposta geraldiana era altamente desafiadora, considerando-se que os textos dos alunos eram também diálogo com outros textos, uma relação específica, em que a estabilidade era apenas relativa.

A partir do final dos anos 80 surge uma nova visão da escrita como um conjunto de gêneros moldados pelos contextos onde são produzidos, visão que expande o conceito de escrita e passa a incluir aspectos sociais no evento de produção textual escrita (FIGUEIREDO; BONINI, 2006, p. 427).

Um ponto-chave nesse novo discurso, afirmam os autores, é que

os textos variam de acordo com seu objetivo e contexto, o que permite identificar características lingüísticas de certos gêneros de acordo com o meio no qual ocorrem (escrito ou falado), de acordo com seus objetivos (relatar, descrever, informar, instruir), e de acordo com o grau de formalidade e de certeza da situação [...] o 'bom' texto é não só aquele escrito 'corretamente', mas aquele linguisticamente apropriado aos fins que se propõe (FIGUEIREDO; BONINI, 2006, p. 427).

Parece-nos que um aspecto (dentre outros, possivelmente) que distingue tais modos de conceber o ensino de produção textual, em relação aos anteriormente elencados, é que os textos, e os gêneros, passaram a ser objetos de

ensino. Elementos da ordem do texto, do discurso, do social e do histórico começam a ser incorporados como conteúdos curriculares.

Assim como nas perspectivas anteriores não seria adequado falar em homogeneidade em termos de ensino, nesta também seria impróprio fazê-lo. Colocar os gêneros do discurso na centralidade do ensino pode resultar nas mais variadas formas de abordagem. Pode-se, por exemplo, acriticamente, explicitar elementos que configuram dados gêneros, adotando-se-os como matrizes a serem seguidas, sem, contudo, estabelecer relações entre eles e a vida. Nesse sentido, estaríamos nos domínios da prescrição.

Por outro lado, é possível que os gêneros, materializados em textos orais ou escritos, sejam vistos como indissociáveis das interações intersubjetivas, entendidas como prática social e historicamente situadas. O aprendizado da produção textual implicaria elaborar textos considerando os elementos da língua e da situação. Nesse sentido, as indicações de Geraldi (1991b, p.105, 101, 98) continuam atuais e válidas: "o específico da aula de português é o trabalho com textos", concebidos como "uma seqüência verbal escrita, formando um todo acabado, definitivo e publicado"<sup>80</sup>, "produto de uma atividade discursiva onde *alguém diz algo a alguém*". Segundo o autor, para se produzir um texto é necessário que:

a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitui como tal enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas); e) se escolhem as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

A introdução dos gêneros do discurso (orais ou escritos) no ensino de Português, como eixo de articulação e de progressão curricular, pode ser produtiva, se conseguirmos nos preocupar menos com classificações, com nomenclaturas, e mais com a sua função nas mais variadas esferas sociais, problematizando-os a partir do social e do histórico: quem produz e para quem dirige (não só o locutor e o interlocutor físico, mas o papel social que exercem nessa interlocução) a palavra, em tal texto denominado de X (o nome com que o gênero é

---

<sup>80</sup> O autor desdobra e delimita, uma a uma, tais características. Geraldi (1991b, p. 99-100)



reconhecido na sociedade)? Com que finalidade? Onde e quando o faz? Em que condições? Que recursos utiliza?

Cabe ressaltar que tais elementos não são neutros. Ao contrário: expressam implicações ideológicas social e culturalmente definidas, refletidas na escolha do gênero, do formato e do estilo lingüístico. Quem fala (ou escreve), embora faça escolhas, não é totalmente livre para dizer o que quer, pois sofre afetações da esfera social mais imediata e do contexto sócio-histórico mais amplo.

A partir dessas observações, em que tentamos avistar noções relacionadas à produção de textos na escola, passamos a análise de componentes do *corpus* da pesquisa que focalizam a temática. Primeiramente abordaremos a produção de textos escritos e, em seguida a produção de textos orais. Salientamos que, no *corpus*, predominou o emprego do termo "redação"<sup>81</sup>. E isso tem implicações quanto à produção de sentidos sobre o que ela refere, como podemos observar na análise dos excertos.

No grupo pesquisado, a produção escrita é entendida como a prática de redação de textos descritivos, narrativos e dissertativos. Cartas, ofícios, requerimentos foram etiquetados como textos técnicos, ou redação comercial. O excerto a seguir ilustra tal compreensão: "Daí vinha a questão que não era só redação. Era carta [...]" (Floriano). Resolução de exercícios, cópia, ditado etc. eram vistos como atividades que contribuiriam para a preparação da produção da redação, ou para a sua posterior reescrita, e não como redação propriamente dita.

### 6.5.1 Ensino da Produção de Textos Escritos (ou do Ensino de Redação)

#### 6.5.1.1 Objetivos

Nos depoimentos dos oito professores entrevistados, observamos que, quando foram indagados sobre os objetivos para o ensino da redação (o para quê ensinar redação), vários sentidos foram rememorados:

---

<sup>81</sup> Geraldi (1991, p. 136-137) estabelece uma distinção entre redação e produção textual: na primeira, o interlocutor é a escola, na qual "há muita escrita e pouco texto"; na segunda, ela é um lugar de produção textual, em que se poderia escrever "para valer".

A redação era incluída nas aulas para melhorar a escrita em todos os sentidos, como a concordância...correta, a acentuação, a pontuação, a ortografia, a própria fala. (Prof<sup>a</sup> Glaci)

"Eu acho que a redação servia e serve para eles desenvolverem o que eles estão aprendendo dentro da...gramática, dentro do ensino da língua em si." (Profa Araci)

"Eu nunca tive uma idéia assim, bastante razoável para isso não, não sei. Só que o que eu lembro que tenho falado várias vezes, a diferença entre a parte oral e a parte escrita, são coisas completamente diferentes, a parte oral ela acaba que a parte escrita é toda a história da humanidade que está ali [...] que a função da escrita, não era essa digamos, o termo próprio, mas a intenção era essa, de mostrar pra eles que a escrita, ela é o registro da história da humanidade, a própria deles, inclusive falava, "óh, não bote fora o seu caderno, guarde seu caderno que isso aqui é escrita, e você pode guardar isso aí perenemente, pra sempre. Vai servir pra ti, vai servir pra outras pessoas, quem sabe até pra teus próprios filhos", mas é a parte escrita, isso aí eu tenho consciência que eu trabalhava com eles. Mas de outra maneira, para eles se saírem bem numa entrevista para emprego, mas não (ininteligível)" (Prof. Venturino)

"eu disse certo dia, fui aceita "precisamos de textos técnicos também, que precisamos de cartas, precisamos de atas, precisamos de ofício, precisamos de requerimento", porque senão a escola fica fora do trabalho" (Profa. Alba)

Para a Professora Glaci, ensinava-se redação para os alunos aprenderem aspectos formais do registro escrito, como concordância, ortografia, pontuação etc, o que significava "melhorar a escrita em todos os sentidos", e também para "melhorar" a fala. Nas memórias de Glaci, aprender a escrever seria uma condição para tal.

Na perspectiva de Araci, o ensino da redação justificava-se para exercitar os conhecimentos gramaticais ensinados pelo professor. A produção escrita corresponderia à aplicação desses conhecimentos. Mas não só isso. O texto escrito pelo aluno expressaria a síntese de todos os conhecimentos apreendidos "dentro do ensino da língua em si."

No trecho do depoimento do Professor Venturino, observamos que uma função da escrita na sociedade seria a de preservação da história. Pelo aprendizado da escrita os alunos poderiam não só ter acesso, mas serem eles também produtores do registro da história. Outro objetivo para o ensino seria "para

eles se saírem bem numa entrevista para emprego". Ou seja, aprender a escrever seria uma condição de empregabilidade. Tal sentido é compreensível num contexto histórico como o da década de 1970, em que oficialmente a educação estava sob a batuta da LDB nº 5692/71, que legitimava os interesses do modelo econômico em expansão, por meio da idéia da preparação para o trabalho, inclusive nas duas últimas séries do 1º Grau. Reconhecemos que a escola, e a disciplina de Língua Portuguesa, têm o papel de ampliar as possibilidades de participação do aluno na sociedade, para transformá-la, e não para reproduzi-la.

A noção de a escola estar a serviço do modelo econômico é evidenciada também no depoimento da Professora Alba. Chama a atenção no excerto de sua entrevista o fato de a docente se auto atribuir a idéia de que seria necessário ensinar os alunos a produzirem textos técnicos, para garantir a relação da escola com o mundo do trabalho, desconsiderando que isso já estava estabelecido na legislação educacional vigente, atendendo aos interesses dos meios de produção capitalista. Ideologicamente afetada pelo discurso oficial, a professora "esquece" que isso já fora dito por outrem, e coloca-se como a fonte, a origem desse dizer.

Orientados pelo princípio bakhtiniano da dialogia, que, em certa acepção, decorre do princípio da exotopia, entendemos que as palavras de Alba e de Venturino estão contaminadas do olhar de fora, do outro, que lhe dá sentido e acabamento, embora suas fronteiras mostrem-se dispersas. O sujeito falante não é um sujeito individual, mas um sujeito social, que constrói o seu discurso a partir dos discursos que o precederam, evocando os discursos que lhe responderão. Para Bakhtin, a maneira como o sujeito estabelece relações consigo mesmo e com a sua autoconsciência é fruto das relações sociais, da visão extraposta e complementar que é dada pelo outro. Na situação de nossa pesquisa, a análise dos enunciados proferidos pelos professores revelou um processo no qual um texto sempre remetia a outros, muitas vezes distantes no tempo e no espaço. A palavra dos professores se apresenta como forma de compreensão responsiva a outros discursos.

Com base nas imagens percebidas nos excertos anteriormente explicitados, podemos inferir que, segundo o grupo de professores pesquisados, ensinava-se produção escrita na escola, para que os alunos: a) aplicassem os conhecimentos que lhes foram ensinados nas aulas de Língua Portuguesa; b) melhorassem a expressão oral; e c) estivessem preparados para as exigências do

campo de trabalho. É possível que esses não tenham sido os únicos objetivos para o ensino da produção escrita nas quatro últimas séries do 1º Grau, mas são os que foram lembrados pelos ex-professores durante as entrevistas.

Vejamos alguns trechos das entrevistas com os ex-alunos, para observarmos como foi sua percepção do "para quê" ensinar/aprender redação na escola:

"Para aprender a escrever corretamente. Para saber usar a pontuação. Uma coisa que minha mãe e meus professores sempre me puxaram as orelhas era por causa da minha letra feia. Eu não era muito caprichoso com a letra" (Sr. Elson)

"Acho que os professores queriam que a gente aprendesse a escrever sem erros de português. Mas era uma tortura, porque a gente, 'as vezes, não sabia nem como começar o texto. Para te falar a verdade, naquele tempo eu nem sei para quê a gente fazia redação, porque...olha...eu só me lembro que eu recebi de volta uma ou outra redação corrigida, e daí tinha de passar a limpo em casa. Depois nem se falava mais nisso" (Sra. Gessi)

"Para aprender a escrever tipos de texto, como carta, dissertação, narração. Devia ser para isso. Eu me lembro que eu ouvia os professores dizerem que era importante a gente aprender redação para a vida da gente, para conseguir um emprego num escritório, no comércio" (Sra. Sara)

Os ex-alunos evidenciam, em suas falas ("Acho que [...] eu nem sei para quê", Gessi; "Devia ser para isso", Sara), uma certa dificuldade para lembrar por que deveriam aprender a produzir textos na escola. Isso pode ser decorrente, dentre outros fatores, do fato de estarem tentando rememorar algo específico sobre o ensino de Língua Portuguesa (ensino/aprendizagem da produção textual) de três ou quatro décadas atrás, quando ainda eram adolescentes.

Outro fator pode estar relacionado à percepção da sociedade da época (incluindo-se professores, pais etc.) sobre a questão. Dependendo da clareza de objetivos, e das experiências realizadas para sua consecução, os alunos poderão percebê-la de um modo ou de outro. Além disso, nem sempre o vivido é lembrado tal como foi percebido naquele momento. Do percebido atualmente, sobre o vivido do passado, algumas coisas são ditas, outras não, em função da situação de produção dos discursos das entrevistas.

Ainda assim, nos trechos apresentados anteriormente, percebe-se que, para os ex-alunos, o ensino da redação serviria para: a) aprender o padrão escrito de uma determinada variedade da língua, o que poderia consistir no aprendizado da ortografia, da pontuação e da caligrafia; b) dominar conhecimentos relativos à tipologia textual canônica e a algum gênero do discurso, como a carta, por exemplo; c) inserir-se no mercado de trabalho, mas não de modo indistinto, e sim para atuar em atividades mais "refinadas", como trabalhar no comércio ou em escritório.

Na voz oficial do Estado, o Currículo do Paraná (1975, p.27, 37), "A primeira tarefa que se impõe" à disciplina de Língua Portuguesa, nas séries finais do 1º grau é "oferecer ao aluno oportunidades de falar melhor", considerado como "o melhor caminho para levá-lo a escrever melhor". A partir desse pressuposto, o documento entende que "não basta aperfeiçoar o comportamento do aluno somente em termos de escrever com clareza, concisão, originalidade e harmonia. É necessário também escrever com correção". Tais conhecimentos seriam adquiridos por meio de exercícios para memorização de "palavras que apresentam dificuldade na grafia, e que fazem parte do vocabulário ativo (usual) do aluno". O objetivo geral para o ensino da produção textual era que o aluno, ao final do 1º Grau, deveria ter "fluência verbal", isto é, ser capaz de escrever textos claros, concisos, originais, harmônicos, e corretos ortograficamente. Um aluno com "fluência verbal" deveria ser capaz de expressar-se nas formas oral e escrita.

Nos desdobramentos dos objetivos por série, há um maior detalhamento das finalidades do ensino de produção escrita, conforme quadro a seguir.

| OBJETIVOS ESPECÍFICOS                                                                                                     | CONTEUDO                                                      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| 1. Elaborar uma história em quadrinhos, a partir da narração de um fato. (5ª)                                             | 1. Criatividade em LP <sup>82</sup> e EA <sup>83</sup> .      |
| 2. Quadrinizar um texto lido ou narrado, enfocando as idéias principais, bem como a ação das personagens. (5ª e 7ª série) | 2. Quadrinização de história (LP e EA).                       |
| 3. Registrar as idéias ou impressões sobre o mundo em que vive, de acordo com sua vivência. (5ª)                          | 3. Expressão Escrita: registro de impressões. Diário pessoal. |
| 4. Completar uma história ilustrada, redigindo os balões em branco. (5ª série)                                            | 4. Exp. escrita.                                              |
| 5. Reproduzir, com relativa fidelidade, fatos e informações recebidas oralmente ou por escrito. (5ª série)                | 5. Reprodução face ao "ouvir" e ao "ler".                     |

<sup>82</sup> Língua Portuguesa.

<sup>83</sup> Educação Artística.

|                                                                                                                                                                    |                                                         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| 6. Organizar, em grupo, o jornal da classe, com material redigido pelo grupo-classe. (5ª e 6ª série)                                                               | 6. Jornal da Classe – Exp. escrita.                     |
| 7. Redigir composições criativas, livremente, utilizando formas linguísticas adequadas ao seu nível de conhecimento. (5ª série)                                    | 7. Exp. escrita criativa.                               |
| 8. Reproduzir informações contidas em textos literários ou informativos, resumindo-as em suas idéias básicas, com sequência lógica. (5ª, 6ª e 7ª séries)           | 8. Exp. escrita.                                        |
| 9. Redigir pequenos recados, bilhetes, cartas, e telegramas, obedecendo às normas de registro formal.                                                              | 9. Exp. escrita: composições práticas.                  |
| 10. Redigir pequenas histórias a partir de sugestões apresentadas pelo educador, com sequência lógica do pensamento, para apresentação ao grupo-classe. (5ª série) | 10. Exp. escrita e Exp. oral.                           |
| 11. Substituir palavras ou expressões de um texto por outras equivalentes, por escrito. (5ª e 6ª série)                                                            | 11. Vocabulário. Sinônimo.                              |
| 12. Concluir histórias iniciadas, ou vice-versa, sem fugir à idéia central, evidenciando criatividade. (5ª, 6ª e 7ª séries).                                       | 12. Exp. escrita criativa.                              |
| 13. Apresentar relatório informal ao grupo classe, após observação de fatos e experiências. (5ª série)                                                             | 13. Exp. escrita: relatório informal.                   |
| 14. Sublinhar, numa narrativa literária, palavras ou expressões que indiquem ação ou movimento, formas e cores dos objetos, no ambiente da narrativa. (5ª série)   | 14. Iniciação à análise literária: espaço da narrativa. |
| 15. Compor pequenas crônicas e narrativas de caráter autobiográfico, baseadas em fatos da vida cotidiana, com sequência lógica do pensamento. (6ª série)           | 15. Exp. escrita: crônicas.                             |
| 16. Redigir pequenas descrições entremeadas de elementos descritivos. (5ª, 6ª e 7ª série)                                                                          | 16. Exp. escrita: descrição.                            |
| 17. Redigir pequenos trechos dramáticos, descrevendo cenários e compondo diálogos, a partir de narrativas lidas ou ouvidas em classe. (5ª, 6ª e 7ª séries)         | 17. Exp. escrita: trechos dramáticos.                   |
| 18. Exercitar o uso de palavras novas, incorporando-as ao seu vocabulário ativo. (6ª série)                                                                        | 18. Exp. Escrita.                                       |
| 19. Redigir cartas pessoais mantendo intercâmbio com os colegas ou com os alunos de outras escolas. (6ª série)                                                     | 19. Exp. escrita: cartas pessoais.                      |
| 20. Redigir, com criatividade, a partir de estímulos apresentados. (7ª série)                                                                                      | 20. Exp. escrita: redação criativa.                     |
| 21. Redigir relatórios, desenvolvendo esquemas previamente elaborados. (7ª série)                                                                                  | 21. Exp. Escrita: relatórios.                           |
| 22. Empregar as convenções na redação de ofícios, requerimentos, atas, cartas comerciais e relatórios, obedecendo normas do registro técnico. (7ª e 8ª série)      | 22. Exp. escrita: redação oficial.                      |
| 23. Compor pequenas poesias e/ou crônicas, para publicação no jornal da escola. (7ª série)                                                                         | 23. Exp. escrita criativa. Crônicas e poesias.          |
| 24. Redigir textos-entrevistas e pequenas reportagens sobre as atividades cívicas da escola, encimando-as com manchetes sugestivas. (7ª e 8ª série)                | 24. Exp. escrita: entrevistas e reportagens.            |
| 25. Confeccionar glossários [...] (7ª série)                                                                                                                       | 25. Exp. escrita: glossário.                            |
| 26. Redigir um pequeno conto, com base em narrativas lidas ou narradas em sala. (8ª série)                                                                         | 26. Exp. escrita: conto.                                |
| 27. Analisar manchetes, anúncios e propagandas, para publicação no jornal da escola. (8ª série)                                                                    | 27. Exp. escrita: manchetes, anúncios e propagandas.    |
| 28. Redigir quadros sinóticos e sumários, evidenciando capacidade de assimilação de idéias. (8ª série)                                                             | 28. Exp. escrita: quadros sinóticos e sumários.         |
| [...]                                                                                                                                                              | [...]                                                   |

**Quadro 5** – Expressão Escrita - Objetivos e Conteúdos da Proposta Curricular do Paraná (1975, p.60-93).

No quadro dos objetivos específicos para as quatro séries finais do 1º Grau podemos observar direcionamentos para a produção de textos escritos. Na perspectiva do Currículo do Paraná (1975), para quem se deveria ensinar a produzir textos? Para que os alunos fossem capazes de se "expressarem" por meio da redação de textos das esferas: a) literária (histórias em quadrinhos - HQ), crônicas, contos, "pequenas histórias", "composições criativas" e poesias); b) escolar (resumos, recados, bilhetes, glossários etc.); c) familiar (telegramas, cartas); d) administrativa/comercial (atas, ofícios, requerimentos etc.); e) jornalística (manchetes); f) publicitária (anúncio e propaganda). O Currículo propõe também a redação de descrições e exercícios de inserção de palavras novas ao "vocabulário ativo" do aluno. Observamos que o documento deu indicações sobre a produção de textos na escola, que estariam além da tipologia comum (narração, descrição e dissertação), o que consideramos certo avanço (com limitações), em termos de produção escrita.

Nos objetivos foi priorizado o ensino da redação de textos ficcionais e de alguns dos que circulariam na própria escola. Dentre os ficcionais gostaríamos de salientar a atenção dada à HQ. Devemos lembrar que o Currículo do Paraná data de 1975. Nessa década, como assinalamos anteriormente, houve grande expansão da indústria gráfica e, com ela, a possibilidade de vulgarização das HQ, que caíram no gosto de crianças, jovens e adultos. A escola não estava desatenta a isso, e imediatamente esforçou-se para didatizar tal gênero do discurso, propondo, por exemplo, que os alunos "quadrinizassem" textos.

Diante disso, apenas a título de provocação, colocamo-nos as seguintes questões: como isso era feito? Em que condições? A escola de fato aceitou e incorporou as HQ como objeto de leitura? Qual(is)? Ou ela teria se ocupado apenas de alguns aspectos do seu formato (balões, disposição de quadrinhos, desenho, cores), desconsiderando os demais elementos da situação de produção e circulação do gênero? Que conhecimentos sobre a função social, os temas, o formato e o estilo do gênero o professor, à época, disponibilizou aos alunos? Na sociedade, as HQ são produzidas por profissionais habilitados e com condições materiais favoráveis para tal. Entendemos que os alunos, salvo alguma exceção, teriam bastante dificuldade para elaborar HQ que se aproximasse minimamente daquelas que circulavam na sociedade. Parece-nos, felizmente, que a



didatização nos moldes em que foi feita não destruiu, nos alunos, o gosto de interagir com as HQ.

De um lado, percebemos que o documento destinou pouca (ou nenhuma) atenção à produção de textos que visassem a um posicionamento crítico dos alunos. De outro, enfatiza algo que denomina de "redação criativa", ou "redação livre", bem como a "redação oficial". O ensino de ambas as últimas também foi mencionado pelos ex-professores e pelos ex-alunos entrevistados. Sobre a primeira refletimos mais à frente, quando tratamos das práticas de ensino de redação. Quanto à última, as determinações da LDB nº 5.692/71 fazem eco nos discursos dos entrevistados, bem como no do Currículo, evidenciando que a voz daquela foi por eles incorporada. Aprender a escrever para "arrumar emprego" parece ser mais importante do que aprender a escrever para poder interagir criticamente nas mais variadas instâncias da sociedade, por meio dessa forma de registro.

Na apresentação dos objetivos específicos (cf. quadro anterior), predominou o uso do verbo "redigir". Segundo o Novo Aurélio Século XXI (FERREIRA, 1999), uma das acepções desse termo seria "escrever com ordem e método". Tal conotação parece roçar o texto do Currículo, tendo em vista o contexto sócio-histórico de sua produção. A escola deveria priorizar a ordem e o método na produção escrita, evitando-se, dessa forma, a polêmica, o conflito, as contradições existentes num contexto de fechamento político, de censura à manifestação de opiniões contrárias ao Regime Militar. Um modo de impedir que a população se manifeste é inibindo a formação de opinião, ensinando-se, por exemplo, os alunos a "redigir", a "reproduzir informações" (aquelas que eram autorizadas a circular na escola). Desse modo, a "marcha do ensino" (PARANÁ, 1975, p.19), estaria contribuindo para a manutenção da ordem, tão ensejada naquele momento de "marcha para o progresso", de "ordem e progresso". Para dissimular e amenizar a força do agulhão, e para que se tivesse a sensação de liberdade de expressão, propunham-se as tais "redações criativas".

Lembramos, com Vieira Pinto (1994), que é por meio da educação que a sociedade, de acordo com seus interesses, forma seus membros, e que a escola é uma das instâncias formais de educação. Sabemos, no entanto, que não é a sociedade como um todo que tem definido o que se deve ensinar na escola, mas sim um pequeno grupo social. Os interesses foram inoculados no ensino de Língua



Portuguesa, como se pode observar no Currículo do Paraná, e na voz dos professores e alunos entrevistados.

E quais foram os objetivos para o ensino da produção textual visados pelos livros didáticos da época?

Cegalla e Rocher (1967, p.12), em "Português", para a 4ª série ginásial, propõem, em relação à "Expressão escrita", o que segue:

Nos exercícios escritos, procurar-se-á levar o aluno à utilização correta, ordenada e eficaz das palavras, a fim de que logre alcançar uma expressão clara do pensamento. [...] Cumpre resguardar e até estimular a liberdade de expressão individual, dentro das possibilidades de escolha permitidas pelo idioma. Aos progressos por parte do aluno no domínio da sintaxe deve ocorrer mais ampla liberdade na eleição dos temas para a redação, abrindo-se oportunidade da prática literária, que irá desenvolver no segundo ciclo<sup>84</sup>.

O livro didático determina que se ensine aos alunos o uso correto de palavras, entendendo-se que essa seria a condição para a "expressão clara do pensamento". Objetivava-se também garantir a liberdade de expressão, dentro de supostas restrições da língua, bem como a preparação para a "prática literária". Nesse sentido, entendemos que o aluno não poderia subverter as regras de bem escrever de uma determinada variedade linguística. O domínio do uso da palavra e da sintaxe seriam os dois fatores que, segundo tal documento, forneceriam ao aluno os elementos necessários para a escrita de textos.

Outro sentido para a produção escrita é que a escolha de temas para a redação estaria vinculada aos avanços obtidos, pelo aluno, no domínio da sintaxe. Quanto mais ele soubesse sintaxe, mais variados e exigentes viriam a ser os temas para redigir. Parece-nos que estava presente, também nesse documento, a idéia de "redigir", no sentido de "escrever com ordem e método", assim como vimos anteriormente no Currículo do Paraná (1975).

Hermínio G. Sargentim, no livro "Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa" ([s.d.], 7ª série - EF), no Plano de Curso (Manual do professor), enumera os seguintes objetivos:

---

<sup>84</sup> O segundo ciclo, à época, correspondia ao Curso Colegial.

Desenvolver diferentes formas de comunicação escrita que a Língua oferece para observar, narrar e analisar a realidade; produzir textos de modo fluente, flexível e criativo, destacando a sua própria enunciação; expressar-se verbalmente, por escrito, com correção, clareza e logicidade nas diversas áreas do conhecimento. (SARGENTIM, s.d., p. 4)

E na seção "Estrutura do obra", dentre os critérios de elaboração do livro, o autor elenca:

5. **Composição de frases** - Este é um item predominantemente estilístico. Pretendemos que o aluno incorpore determinados procedimentos lingüísticos presentes no texto analisado e conscientize-se gradativamente de que um bom texto é o resultado de frases bem construídas; 6. **Composição de textos:** redação - As orientações e sugestões para redação são baseadas nas duas perspectivas de análise do texto: 1a) **estrutural** - compor imitando a estrutura do texto analisado; 2a) **semântica** - discutir, analisar, questionar as idéias contidas no texto. (SARGENTIM, [s.d.], p. 2)

Nos Planos de Aula (p.8-21) apresentados pelo autor, para cada unidade, no item "Composição de frases e de textos" os objetivos apontados anteriormente são divididos em objetivos específicos, dentre os quais enumeramos alguns: compor textos narrativos, descritivos, poéticos, páginas de diário, telegramas, empregar o discurso direto e indireto, empregar corretamente a vírgula, alterar o foco narrativo de uma história, transformar um texto poético em texto narrativo, redigir uma notícia jornalística, identificar os elementos básicos de composição de um telegrama.

De acordo com Sargentim (s.d., p.4), as "formas de comunicação escrita" já estariam disponíveis "na Língua", e bastaria ao aluno desenvolvê-las, a fim de poder expressar-se por escrito, "com correção, clareza e logicidade". No item "Composição de frases", o autor evidencia o entendimento de que um bom texto seria o resultado de frases "bem construídas", e de que, para o aluno ser capaz de produzi-lo, necessitaria incorporar frases modelares, por meio da observação de textos exemplo.

No critério "Composição de textos", o pressuposto para a produção escrita seria a sua dimensão estrutural. O aluno comporia sua redação imitando a estrutura de textos estudados. Os objetivos específicos para a "Composição de frases e textos" apontam preocupação com a estrutura interna: o emprego de

discurso direto e indireto - elementos do narrar, as partes constituintes de um telegrama etc. Talvez aí se observam movimentos na perspectiva de se tomar o texto como objeto de ensino, mesmo que ainda de modo fragmentado e parcial.

Em relação ao papel da língua, na redação, as idéias contidas nesse livro didático aproximam-se das contidas em Cegalla e Rocher (1967). Em ambos, as restrições quanto à produção escrita seriam determinadas tão somente pela língua. As "formas de comunicação" estariam depositadas no inventário da língua, materializada em "bons" textos, cujos mecanismos e condutas linguísticas os alunos incorporariam, pela observação e análise, a fim de poderem se expressar por escrito. Nos dois livros didáticos, o domínio da sintaxe é reconhecido como fator fundamental para a aprendizagem da redação.

No cruzamento das vozes dos entrevistados (ex-professores e ex-alunos), do Currículo do Paraná e dos dois livros didáticos que estão sendo objetos de análise, sobre a produção textual, observamos coincidências em relação às concepções de linguagem e de ensino. A linguagem era concebida ou como "Expressão do pensamento", ou como "Comunicação". E o ensino de produção textual era de caráter predominantemente prescritivo, com algum espaço para a descrição, realizada principalmente por meio da análise dos componentes de frases.

#### 6.5.1.2 Objetos de ensino de redação

Interessou-nos saber o que se ensinava a escrever na escola, nas aulas de Língua Portuguesa, na perspectiva de recuperarmos fios constitutivos da história da disciplina, na região Oeste do Paraná, no período de 1960 a 1979. A seguir elencamos alguns trechos das entrevistas que falam sobre isso.

"Primeiros anos tipologia narrativa. Quinta série, por exemplo, a gente apelando mesmo para o próprio, a natureza deles de contar pequenas histórias, com personagens umas, em outras não. É a narrativa principalmente, né, narrativa, mas nessa narrativa já na sexta série, pedia para incluir alguma coisa de ambiente, onde se passava, descrição, que seria descrição, a parte descritiva e somente de sétima a oitava série que a gente começava assim a introduzir questões que provocassem algum tipo de pensamento ou opinativo, sobre certos fatos, que seria a dissertação" (Prof. Venturino)

"Então na realidade, partia assim para...às vezes com base em um texto descritivo, explicando a diferença entre descrição e narração, principalmente no 1º Grau, de 5ª a 8ª série. Então a gente cobrava uma descrição, uma narração, para depois pedir uma dissertação. E também alguma coisa prática, por exemplo, redigir bilhete, carta familiar, carta comercial, requerimento, ata, telegrama, que é uma necessidade do dia a dia. Essas redações práticas eu sempre procurei trabalhar" (Profa Anita)

"o que você ensinava escrever? Diálogos, textos científicos, textos criativos" (Profa Alba)

"Eu ensinava dissertação, diálogo, descrição" (Profa Glaci)

"logo que eu inicie, assim, a gente procurava fazer redação sobre datas comemorativas, sobre algum assunto relacionado com o contexto" (Profa Maria Aparecida)

Os excertos mostram a preocupação em ensinar o tripé da tipologia textual: narração, descrição, dissertação; e "coisas práticas" (Anita), como bilhete, carta familiar, carta comercial, requerimento, ata, telegrama, diálogos, textos científicos, textos criativos.

Nos depoimentos da Prof<sup>a</sup> Anita e do Prof. Venturino observa-se uma espécie de gradação para o ensino da tipologia textual: na 5ª e 6ª série ensinava-se preferencialmente a narração e a descrição, e na 7ª e 8ª - mas principalmente nesta última - a dissertação.

Segundo o grupo pesquisado, podemos dizer que o ensinado abrangia basicamente três blocos: um voltado para a tipologia textual canônica, outro destinado àquilo que se entendia como prática, e um terceiro que compreendia as "redações criativas". Essa divisão nos permite inferir que o trabalho com o primeiro bloco teria um caráter mais teórico, ou pelo menos, de menor aplicação prática, o do segundo estaria atendendo mais a dimensão do uso, e o do último, a da criatividade. Os excertos mostram que, embora em número bastante reduzido, os ex-professores afirmam que diferentes gêneros do discurso eram contemplados nas aulas de produção textual.

Para Pietri (2003), a valorização da criatividade representa um momento de mudanças em termos de orientação teórico-metodológica, decorrente da substituição do princípio mecanicista, fundado no Estruturalismo, pelo inatismo, de base gerativista. Na perspectiva chomskyana, a criatividade permite ao falante de

uma língua produzir e interpretar todas as frases da língua, mesmo fazendo uso de um número finito de categorias e de regras que constituem a sua competência. Parece-nos, contudo que não foi exatamente esse o sentido atribuído ao termo, no ensino:

Os exercícios estruturais mecânicos e repetitivos são desvalorizados em função da valorização da atividade criativa do aprendiz. Não haveria ensino, mas aprendizagem, sendo desvalorizado o estímulo externo: o ser humano seria programado biologicamente para adquirir linguagem. (PIETRI, 2003, p. 34)

Assim, a produção de texto poderia ser vista e tratada como uma atividade menos exigente e trabalhosa, e mais agradável, dispensando-se o desenvolvimento de um estudo sistematicamente planejado, como mostra o excerto a seguir:

"e eu notava assim que a espontaneidade sempre deu ao aluno, e depois eu vou te mostrar o material que eu tenho, a possibilidade de fazer textos [...] ele dizia o que ele queria, né [...] eu trabalhei muito com a minha espontaneidade, talvez fosse perigoso, talvez não fosse, eu... havia um planejamento, mas essa minha intuição ela deu 80%, todas as vezes que eu recorri a ela, deu certo. Então sempre tive sorte [...] Sempre fiz isso de forma, não empírica, de forma espontânea, porque isso é da pessoa, e quando a pessoa é tolhida, sempre que ela é cobrada, ela não faz [...] você mexe com a imaginação e cada um tem um potencial, por isso eu acredito que eu não ensino nada pra ninguém, eu tenho que ser um estímulo, né" (Profa Alba)

No depoimento, a enunciadora fala da espontaneidade conferida ao aluno, e daquela que se autoatribuía, nas escolhas da pauta das aulas. Embora tenha mencionado a existência de um planejamento, afirma que seguia suas intuições. Em "talvez fosse perigoso, talvez não fosse" evidencia-se um diálogo com enunciados anteriores e posteriores, segundo os quais, nesse tipo de procedimento estaria havendo, por exemplo, uma espécie de permissividade, e de relaxamento quanto a supostos rigores da língua, bem como quanto ao papel do professor e à função do planejamento.

Para Alba, de certo modo, a fórmula do sucesso estaria em seguir a intuição, em ter sorte, e em possibilitar a produção textual espontânea, uma vez que considera que o professor não ensina nada a ninguém. O professor precisaria

"mexer" com a imaginação do aluno, de cujo potencial já seria portador, apenas estimulando-lhe a aprendizagem.

Contando com a sorte e com a intuição, provocando-se o aluno a manifestar seu "potencial", entendemos que se estaria negligenciando a reflexão sobre os conhecimentos relacionados ao processo de produção textual, considerada como trabalho. Entendemos que ao tornar óbvios e como já postos discursos trabalhosamente organizados, desprezando-se seu percurso de produção, realiza-se um processo de ocultamento de saberes historicamente elaborados, fornecendo-se, aos educandos, um discurso de segunda ordem, para não dizer superficial e banalizado.

O Currículo do Paraná, veiculador dos princípios da LDB n. 5692/71, que determina a composição da área de Comunicação e Expressão, incluindo-se nela as disciplinas de Língua Portuguesa, de Educação Artística e de Educação Física, aborda a questão da criatividade, partindo do pressuposto de que: "TODO HOMEM É CRIATIVO EM MAIOR OU MENOR POTENCIAL", e entende que o "objetivo principal do processo educativo é despertar esse potencial criador, ofertando aos alunos oportunidades de expressar-se criadoramente"<sup>85</sup> (PARANÁ, 1975, p. 31).

De acordo com tal documento, a "expressão criadora" é a "maneira singular, individual, de devolver ao exterior as impressões captadas o meio". O professor é advertido de que "não pode nem deve tentar ensinar expressão criadora" sob pena de que se o fizesse, estaria induzindo os alunos a um processo "mecânico de imitação", no qual a matriz seriam os "sentimentos, idéias e emoções" do próprio professor. Sugere-se que:

"CABE AO PROFESSOR ser ele próprio um criador no desempenho de sua tarefa, permitindo aos alunos, igualmente, liberar sua potencialidade criadora, num clima de incentivo, de liberdade, de segurança e de respeito às manifestações pessoais, que por sua natureza estritamente particular, não são passíveis de crítica" (PARANÁ, 1975, p. 32)

Reconhecendo que a "expressão criadora" é algo que não se ensina, o documento determina que o professor a estimule nos alunos. Determina também que utilize sua "capacidade criadora" para resolver problemas relacionados

---

<sup>85</sup> Mantivemos as maiúsculas e a sublinha, conforme consta no documento original.

a dificuldades, provenientes da falta de recursos materiais e ambientais, que poderiam obstaculizar o "desabrochar da capacidade criadora" do aluno.

Em termos de ensino de produção textual, o entendimento de que as "manifestações pessoais", por meio da redação de "textos criativos" (expressão empregada por Alba), não seriam "passíveis de crítica", poderia levar a um outro entendimento: o de que não se precisaria avaliar nem o processo nem o produto de tal atividade, tampouco professor e aluno refletirem sobre ela.

Os ex-alunos também foram instados a falar sobre o que aprendiam em redação. Vejamos a seguir o que foi por eles lembrado:

"Como eu lhe falei antes, a gente fazia redação sobre um texto que o professor lia. Às vezes ele mandava continuar uma história, ou mandava a gente descrever a sala de aula, um colega. Mas redação a gente escrevia muito pouco, só de vez em quando" (Sr. Elson)

"No ginásio, muito pouco assim de criar um texto. A imaginação da gente não era muito boa. Depois foi melhorando. Mas hoje ainda eu não acho fácil escrever" (Sra. Gessi)

"Redação a gente quase não fazia. Era de vez em quando" (Sra. Sara)

Segundo o depoimento de Elson, o professor determinava sobre o que os alunos deveriam escrever. O que se escreveria poderia depender de um texto lido anteriormente, pelo professor. Nesse caso, a leitura feita poderia ser pretexto para a produção escrita. O "tema"<sup>86</sup> para a produção textual poderia ser depreendido do texto. O "o quê" poderia ser contar uma história, ou dissertar sobre o assunto do texto, ou uma descrição, feita independente da leitura ou de qualquer outra atividade realizada anteriormente.

Parece ser consenso entre os ex-alunos entrevistados que era feita pouca redação. As demais atividades, como resolução de exercícios escritos, cópia etc, não foram significados, por Elson, Gessi e Sara, como redação. Esta se referia a situações em que lhes era solicitado a escrita de um texto, sobre um determinado tema, para contarem/continuarem uma história, ou para descreverem algo ou alguém. Entendemos que quando os ex-alunos informam que faziam pouca redação, estão dizendo-o com referência a essa acepção.

---

<sup>86</sup> O grifo justifica-se porque não estamos empregando esse termo na acepção de Bakhtin, mas como se referindo a assunto, independente do contexto social e das entonações apreciativas.

No depoimento de Gessi está presente a idéia de produção de texto como "criação", como algo que dependeria da imaginação de cada um. Nesse enfoque, observamos que a redação dependeria mais de imaginação e de inspiração para escrever, do que de um estudo rigoroso e sistemático sobre os usos sociais da escrita, nas mais variadas esferas sociais, e principalmente sobre o próprio texto, enquanto materialidade viva dos modos de interação social, o texto como um lugar de trabalho com a linguagem em função de um querer dizer historicamente situado.

Quanto ao objeto de ensino de produção textual, o Currículo do Paraná (1975) propõe uma razoável variedade de gêneros, em termos quantitativos: HQ, diário pessoal, "redação criativa", resumo, sinopse, sumário, recado, bilhete, carta, telegrama, pequenas histórias, relatório, "redação imitativa", narração, álbum seriado, "explosão de idéias", crônica, narrativa autobiográfica, descrição, entrevista, esquema, ficha de leitura, cartaz, ofício, requerimento, ata, carta comercial, monólogo, diálogo, poema, reportagem, glossário, manchete, novela, conto, anúncio e propaganda<sup>87</sup>.

O documento apresenta os gêneros a serem vistos em cada série. Observamos, para a 5ª série, as seguintes indicações: diário pessoal, "redação criativa", "redação imitativa", modalidades de texto que, na perspectiva do documento, dependeriam mais da criatividade e da espontaneidade do aluno, do que de um ensino sistemático, realizado pelo professor. Mas também pode ser que se priorizasse a redação de textos mais lúdicos. Na 7ª e 8ª série acrescenta-se o ensino de "redação oficial".

No livro didático de Cegalla e Rocher (1967), contemplam-se: dissertação, descrição, relato, "discurso de saudação" (a uma autoridade, p. ex.), "histórias inventadas", reportagem, resenha de livro, reportagem, notícia, crônica e carta.

Em Sargentim ([s.d.]), sob a denominação de "Atividades de Composição de Textos", propõe-se o ensino de textos narrativos, descritivos, diário íntimo, entrevista, poema, romance, conto, notícia, telegrama, diálogo, relato, paráfrase, e petição em verso.

---

<sup>87</sup> As aspas indicam manutenção das denominações do documento



### 6.5.1.3 Práticas de ensino da redação

Como era abordado o ensino da redação em sala de aula no contexto pesquisado? A seguir, apresentamos trechos de entrevistas em que os professores rememoram as metodologias e materiais utilizados para tal, bem como a periodicidade do trabalho com a redação. O depoimento do Prof. Venturino e da Prof<sup>a</sup> Maria Aparecida evidenciam, em suas lembranças, que nas práticas de redação contemplava-se a leitura de um texto, discussão, seguida de uma redação sobre "o tema", ou de uma re-escrita do texto lido, fazendo-se algumas alterações. Depois de ouvir e discutir sobre o conteúdo de uma letra de música, propunha-se a redação. Ouvir e discutir sobre uma letra de música poderia resultar numa produção textual, assim como durante a audição de uma música, entregues à inspiração, às emoções, às sensações que a mesma poderia provocar, os alunos escreveriam palavras, com as quais, no momento seguinte, produziram a redação:

"não havia assim um esquema rígido, porque a cada leitura de um texto, por exemplo, eu pedia uma redação sobre o tema. Eu pessoalmente, não sei se os outros faziam, mas eu pedia um texto escrito, porque nas minhas antigas leituras era entendido assim: que um texto só se completa quando houver um outro texto sobre ele [...] não precisa ser a repetição do próprio texto mas eu, quando havia personagens no texto, eu pedia aos alunos que invertissem os personagens, os papéis, que houvesse uma inversão. Para quê? Para facilitar a imaginação do próprio aluno, para ele poder desenvolver também outras áreas [...] digamos se o personagem fosse masculino, feminino, fazia essa troca [...] às vezes saíam coisas primorosas. Que a imaginação deles a gente não pode subestimar jamais a capacidade de eles imaginarem e escrever sobre isso" (Prof. Venturino)

"comecei a trabalhar um texto como pretexto, então eles liam um texto, a gente fazia a leitura, depois debatia, e aí quando eles estavam tirando as conclusões, a gente, daquele texto que ia trabalhar uma redação. Então sugeria um título, um assunto para eles trabalharem [...] Outras vezes, a gente levava a letra de uma música, eles ouviam, cantavam, e depois a gente fazia a interpretação daquilo e depois eles produziam um texto. Outras vezes, eu estou me lembrando assim agora, você punha uma música só orquestrada, e eles começavam a pensar em palavras que vinham à mente, depois juntavam aquelas palavras, produziam um texto. Mas geralmente partia do debate sobre determinado assunto, usando um texto, trabalhava aquilo lá e depois vinha a redação. E a princípio, aquilo que eu te falei, chegava lá as férias, me lembrando de primeira à quarta série, dias das mães, minha mãe, aquelas coisinhas assim, era isso que a gente sabia" (Prof<sup>a</sup> Maria Aparecida)

A redação poderia ter outra orientação, como mostra o depoimento da Profa. Alba:

"utilizando conhecimentos científicos adquiridos nas outras áreas [...] então com esse conhecimento que ele tinha lá, ele escrevia aqui, e era a hora de grafar, grafava errado, grafava certo, então era corrigido, né [...] mas antes pra chegar nessa redação, eu utilizava por exemplo, frases. "Eu quero o verbo pôr, então vamos ver tudo que nós podemos fazer com o verbo pôr, nesse tempo verbal [...] a redação ela tem que englobar tudo isso, e tudo isso é todo dia, você pode ter um dia estaque só com palavras com "r", só com "s" antes do "c", por exemplo, não é, só com "h", "lh", só com o trema, só com acento circunflexo [...] nunca chamei de redação, vamos fazer um texto [...] aí tinha que dar na aula, introdução, como é que tem lá? [...] Desenvolvimento e conclusão. Sempre fiz isso de forma não empírica, de forma espontânea, porque isso é da pessoa, e quando a pessoa é tolhida, sempre que ela é cobrada, ela não faz" (Profa Alba)

Nos encaminhamentos rememorados por Alba, a prática da redação era antecedida por leituras realizadas em outras áreas do conhecimento, e por exercícios escritos, focalizando, por exemplo, o emprego de alguns verbos, nas suas várias flexões, a fim de que o aluno dominasse o emprego do mesmo de acordo com a variedade padrão, para depois empregá-lo no texto. Outro procedimento que poderia preceder a redação teriam sido os exercícios ortográficos (o "treino" ortográfico), em que, descolados de quaisquer outras reflexões que se estivessem desenvolvendo, eram propostas tais atividades, para "sanar" possíveis dificuldades em termos de ortografia, acentuação gráfica etc., que os alunos poderiam vir a apresentar no momento da escrita.

Quando Alba afirma "nunca chamei de redação", está dialogando com um discurso que assim denominava a produção textual. Mas também pode estar se dirigindo à imagem representada pela pesquisadora. Como observamos no capítulo em que refletimos, dentre outras coisas, sobre a história dos estudos linguísticos, no final dos anos 70 e início dos anos 80, os estudos da linguagem acenam com outras abordagens de ensino de língua, veiculadoras de outras concepções de linguagem, de leitura, de texto, por exemplo.

Na voz de alguns linguistas foi clara e incisiva a oposição ao tipo de ensino de Língua Portuguesa que vinha sendo praticado, e com ele, às práticas de redação. Dentre eles mencionamos Geraldi (1984), Pécora (1983) e Faraco (1984),

Ilari e Possenti (1985) e Ilari (1989). Suas discussões enfatizavam a necessidade de se incorporar as contribuições da ciência linguística ao ensino, o que resultaria em reorientações em termos de concepções de linguagem, de ensino de língua, e de objeto de ensino. Isso traria repercussões ao ensino da redação, a qual deveria contemplar a produção de textos reais. Estabeleceu-se uma distinção entre redação e produção textual. Na primeira estariam os textos produzidos para a escola (caracterizados por serem mecânicos, artificiais, fragmentados e desvinculados de uma necessidade de interação), em que o mais importante seria a correção gramatical. A segunda contemplaria os textos que se produziriam na escola, para a vida. No primeiro caso poderíamos dizer que estariam os pseudo-textos, e no segundo, os textos com função social efetiva.

Entendemos que o termo "redação", associado ao ensino tradicional de Língua Portuguesa, foi sendo depreciado, e o termo "texto", alienado aos estudos enunciativos, apreciado. Quando a professora Alba diz "nunca chamei de redação, vamos fazer um texto", percebemos que tenta se distanciar dos sentidos que a palavra "redação" poderia evocar, como por exemplo, de ela ter sido uma professora tradicional. O emprego do termo "texto" estaria servindo como senha para indicar sua pertença aos discursos da ciência linguística. Mas, entre o dito e o feito parece não haver muitas coincidências, já que, mesmo utilizando uma nova etiqueta verbal, os componentes do tecido de sua prática, e a própria tessitura, vinculam-se ao trabalho com a palavra isoladamente, através de exercícios de conjugação verbal e de ortografia, como premissas necessárias à produção textual. De qualquer modo, percebemos no discurso da professora um exercício de conciliação com o discurso da linguística.

Chama-nos a atenção o fato de que, por um lado, a professora direciona o trabalho de produção escrita através de exercícios de "treino" ortográfico ou sintático, e por outro, afirma que priorizava a espontaneidade, sugerindo que a capacidade de escrever já estaria no aluno, e que ele deveria escrever livremente, sem cobranças. Primeiro modela-se o aluno, depois se lhe autoriza a escrever "espontaneamente", "livremente". Tal contradição, em nosso ponto de vista, resulta da desarticulação entre os exercícios "preparatórios" e a redação propriamente dita. E mais do que isso, mostra uma falsa descontinuidade entre duas vozes: a do ensino praticado antes da LDB nº 5.692, e a do realizado depois de sua implementação. O primeiro era assumidamente diretivo, e o segundo, camuflado.

Primeiro vinha a censura, depois a "liberdade", dentro dessa modelagem já enrigecida.

Outros sentidos que podem ser capturados na fala de Alba, dizem respeito à estrutura dos textos. Ensinar a escrever textos supunha ensinar que um texto deveria ter introdução, desenvolvimento e conclusão. Esse tripé é lembrado por quase todo o grupo de ex-professores pesquisado, como um dos principais componentes do ensino da produção textual:

"mostrava para eles: "Olha, isso aqui é o início, isso aqui o desenvolvimento, isso aqui é a conclusão [...] Um assunto livre, digamos. "Então qual é a idéia geral?" "A idéia geral é essa." "Então: introdução". "O que você vai falar sobre essa idéia geral?" Daí montava o desenvolvimento. E depois a conclusão. E depois eles iam trabalhando em cima dessas peças (introdução, desenvolvimento e conclusão) para fazer as redações deles" (Prof. Floriano)

"É aquela clássica mesmo, dos antigos ainda, começo, meio e fim. A introdução [...] não precisava ser longa, [...] a maior parte tinha um grande vício que era a utilização do próprio título como início do texto, e eu sofri bastante pra tirar isso deles [...] mas essa introdução, introduzir o texto, depois o desenvolver e o fechamento, isso aí a gente ensinava sim" (Prof. Venturino)

Os depoimentos dos professores Floriano e Venturino abordam a questão do tripé "começo, meio e fim", e salientam outros aspectos. Em sua fala, Floriano destaca os desdobramentos desse entendimento: a introdução corresponderia à "idéia geral" sobre um tema; o incremento dessa idéia geral constituiria o "meio"; "E depois a conclusão". Os componentes do texto foram lembrados como "peças" com que, trabalhando-se em sua montagem, resultariam num texto. O Professor Venturino lembra que seus alunos costumavam utilizar o título, ou o tema por ele determinado, como introdução da redação, com o que ele não concordava, e se esforçava para demover tal conduta.

As práticas de ensino de redação lembradas pela Profa Glaci incluíam a escolha do assunto, por ela e pelos alunos, ou ainda:

"[...] dava só o título [...] dava uma introdução, deixava umas linhas em branco, daí dava mais um pouco, deixava umas linhas em branco, para eles fazerem a conclusão, eu fazia diálogo, ou dava uma figura para eles escreverem" (Profa Glaci)

O Prof. Abílio acrescenta um procedimento que não fora mencionado pelos demais: depois de definido o tema, pelo professor, solicitava que os alunos primeiramente pesquisassem sobre o mesmo, para depois fazerem a redação,:

"nós trabalhávamos, dava tema, vamos supor um tema [...] de quinta série, vamos trabalhar para eles poderem soltar o tema, eles pesquisarem bastante, e tal dia eu, tal dia você... pode ser outro dia, mas vamos uma vez por semana, escrevendo, depois cada um vai ler. Não, eu não vou levar para corrigir, vamos, ele lê e vamos achar os conteúdos que eles não encontraram, depois que eu vou corrigir... levar para corrigir, para ver não tanto a conexão de idéias, mas mais os erros de português para gente trabalhar em cima" (Prof. Abílio)

Definido o tema, realizada a pesquisa, e escrito o texto, este seria lido pelo próprio aluno, para checar quais "conteúdos" foram abordados, e quais não. A primeira intervenção do professor no texto do aluno seria para observar o conteúdo. Depois os textos seriam recolhidos para que o professor corrigisse "mais os erros de português, para a gente trabalhar em cima".

Quanto à periodicidade com que a redação era contemplada nas aulas de português, nas séries finais do 1º Grau, os ex-professores informaram que ela ocorria uma vez por semana, ou até diariamente. No entanto, no momento em que narraram sobre suas intervenções nos textos dos alunos, alguns retificaram tal informação, afirmando que ela ocorria quinzenalmente, ou até mais espaçadamente, devido à dificuldade que, segundo eles, encontravam para corrigir. Houve unanimidade nos depoimentos quanto à necessidade de o professor corrigir todas as redações produzidas pelos alunos, como podemos observar nos depoimentos que seguem:

"Toda a semana era feita a redação [...] eram 5 aulas semanais, uma delas sempre redação ou então mais separado [...] eu sempre pedia produção não muito longa, [...] Por que isso? Porque havia sala com 40 alunos e é complicado você ter 5 turmas de alunos, 4 vezes 4 é 16, 160 alunos fazer correções, assim muito longas" (Prof. Venturino)

"A cada 15 dias. É porque a gente ficava acumulado. Por exemplo, levar o aluno a redigir, corrigir, e depois não comentar com ele sobre o que ele escreveu, não levaria a nada" (Profa Anita)

"Tudo o que você faz, tem de corrigir. Eu falava para a minha coordenadora: "Não dá para fazer uma redação por semana!" Fora outros exercícios. Aí ela dizia: "Põe um visto para dizer que você leu!" Às vezes eu fazia isso, mas parecia que não estava certo. Eu chegava em casa e tinha as pilhas de cadernos amarelos, azuis, verdes e vermelhos, 5a, 6a, 7a e 8a série [...] uma redação por semana, eu quase me matava, porque eu recolhia todos os cadernos, com os rascunhos dos textos. Daí eu corrigia e devolvia para eles" (Profa Glaci)

"redação era uma aula por semana [...] eu não fazia toda semana redação. Por causa da falta de tempo para corrigir. Também não adiantava fazer uma redação, e...corrigir mal, ou deixar sem corrigir, né? Então...como eu sempre corrigia todo o trabalho do aluno, eu não fazia toda semana redação. Português sempre foi muita aula, e as turmas muito grandes, né, eram 45 alunos, 45, 48, sempre. Eu dava 40 h/aula semanais. Eram 8 turmas" (Profª Araci)

Segundo o depoimento do Prof. Floriano, uma aula por semana era destinada para a redação. Mas não era a aula toda:

"[...] uma por semana. Às vezes você destinava quinze minutos, dependendo do planejamento de aula, ou vinte, para eles fazerem o esqueleto. Depois, numa outra aula, você pegava, porque 50 minutos de gramática é uma dose cavalgar, mesmo para nós adultos, imagine para crianças. Aí depois para montar o todo, ficava uns dois três dias, em casa, para eles terem um pouco mais de tempo [...] Todos os textos que os alunos escreviam eu olhava. Tinha de olhar, porque senão eu acho que perdia a finalidade" (Prof. Floriano)

Como o trecho evidencia, entre quinze e vinte minutos de uma aula eram destinados para os alunos fazerem o "esqueleto" da redação na sala. Num outro dia, durante mais alguns minutos era feita outra etapa da redação. A redação final era realizada em casa.

Observamos que, embora inicialmente o enunciador afirme que uma aula por semana era para a redação, na sequência de sua fala, a aula, ou o tempo relativo a ela, poderia ser diluído nas aulas de gramática. Ao que parece, o momento da redação seria para o aluno descansar, ou entreter-se, com uma atividade diferente. Mesmo que a produção textual tenha sido vista como trabalho, seria como um trabalho menos exigente que o estudo da gramática. Na abordagem, percebe-se a ênfase no ensino predominantemente gramatical.

Perguntamos aos ex-professores se os seus alunos apresentavam alguma dificuldade na redação, e qual(is) seria(m) ela(s), bem como sobre sua

intervenção. O grupo de entrevistados respondeu afirmativamente à primeira questão. As dificuldades avivadas na memória e que nos foram mencionadas podem ser agrupadas em dois blocos: as que se referem ao plano de conteúdo dos textos, e as que aludem a aspectos de sintaxe de concordância, e a questões de ordem ortográfica, por exemplo.

Os extratos a seguir nos permitem perceber as dificuldades, quanto ao conteúdo:

"a maior preocupação deles 'Como é que eu começo o texto? Eu não sei começar um texto. Não sei começar redação'" (Prof. Venturino)

"eu achava assim que a dificuldade maior deles era concatenar as idéias, ir distribuindo as idéias de acordo. Então o "início", o "meio" e o "fim", nisso eles tinham bastante dificuldade" (Profa Araci)

Diante do fato de não saber como começar a redação, os alunos eram orientados a iniciarem com uma pergunta, entendendo-se que dessa forma tal obstáculo poderia ser transposto. Esta, e a produção escrita coletiva teriam sido procedimentos apontados pelo professor, para contornar tal situação:

"Então a gente dizia "Oh, dá uma pequena introdução, se não souber faça uma pergunta e você mesmo responde. Então era uma estratégia que às vezes funcionava, mas nem sempre acho que dava certo [...] uma estratégia mais fácil, uma técnica começar por uma pergunta" (Prof. Venturino)

"a maioria às vezes não conseguia. Aí a gente fazia em conjunto, aí a gente dava um palpite, falava alguma coisa, outro falava outra e a gente montava no quadro, aí eles mesmos copiavam. Era um texto coletivo" (Profa Araci)

Os segmentos a seguir mostram dificuldades relativas ao segundo bloco, voltadas ao padrão escrito da língua:

"Pontuação. Pontuação é terrível" (Prof. Venturino)

"Às vezes tinha texto com bastante erro ortográfico, de acentuação, mas a gente percebia que tinha grande valia pelo conteúdo que tinha. Tinha idéias" (Profa Anita)

"principal dificuldade [...] na escrita era a própria concordância, troca de letras, ortografia" (Profa Glaci)

"Erros de ortografia, de gramática, de concordância, de colocação errada do pronome, do advérbio, etc. e tal" (Prof. Floriano)

"Por exemplo acentuação gráfica...tinha muito erro. A...troca de g por q, ou de t por d. Ou...concordância, tinha muito erro de concordância" (Profa Araci)

Diante desse quadro, os ex-professores lembram, cada um a seu modo, algumas estratégias de intervenção que propunham em sala de aula. Estas poderiam variar desde a observação direta, juntamente com o aluno, até outras formas, como as que seguem:

"Isso me levou muitas vezes a fazer o seguinte: "Me levante todas as expressões que a tua família usa - aqui tem de origem alemã, italiana, a maior parte é dessas duas - levante todas as expressões que eles usam". Depois a partir disso aí, que era um aprendizado também, porque era uma tradição. Então através disso aí você ia mostrando para eles as diferenças culturais, de língua" (Prof. Floriano)

"Aí eu chegava na aula, preparava exercícios, e em cima daquilo ali, eu...dava a aula de gramática. Em cima daqueles erros deles, para mostrar, não frisava o erro, eu não frisava o erro...para eles, mas...fazia eles verem que o que estava errado tinham que acertar. A partir do levantamento que fazia nos textos dos alunos, eu definia o conteúdo gramatical para trabalhar com eles" (Profa Araci)

Os procedimentos apontam para posturas diferentes diante das dificuldades evidenciadas nos textos dos alunos. Uma perspectiva considerando que problemas da ordem da sintaxe de concordância e de ortografia poderiam ser decorrentes da variedade linguística usada pelos alunos. Nesse caso, os alunos seriam convocados a fazer levantamento de expressões utilizadas no contexto familiar (cf. depoimento do Prof. Floriano), a partir do que seriam feitas as discussões, para, possivelmente, estabelecerem relações entre estas e a forma linguística empregada na redação.

O outro procedimento: a professora fazia um levantamento das ocorrências de infrações às regras de uso da escrita, a partir do qual definia que "conteúdo gramatical" (Araci) seria estudado. Essa perspectiva não leva em conta a



variedade linguística do aluno. Considera como erro aquilo que foge às regras da gramática da variedade padrão.

Tanto num caso quanto no outro, o parâmetro para estabelecer o certo e o errado era a gramática da língua padrão. No entanto, o procedimento que teria sido adotado pelo Professor Floriano, seja do modo que tenha sido, autorizaria a entrada, na sala de aula, das variedades linguísticas usadas pelos alunos, admitindo-se a existência de falares diferentes, o que, nos depoimentos dos demais docentes, não foi observado.

Além das estratégias manifestadas na fala do Prof. Floriano e da Profa Araci, outras formas de intervenção foram lembradas pelo grupo. Uma prática que teria sido comum, como apontamos anteriormente, era de que toda redação deveria ser corrigida pelo professor, seja fazendo-se isso oralmente, na presença do aluno, seja por escrito, adotando-se alguns tipos de convenção para interagir com ele, mostrando-lhe as ocorrências de inadequação:

"principalmente se fosse erro gramatical, a gente assinalava, né, alguma anotação assim de coerência, a gente também, "óh, verifica isso, compara isso com aquilo", para o próprio aluno ir percebendo [...] Devolvia para o aluno. Eu pedia pra ele refazer o texto, mas não exigia a cobrança, não cobrava. Alguns faziam [...] mas a maior parte principalmente sétima e oitava, não ligava muito para isso, eu acho que já começava assim uma espécie de "a escola não me serve" [...] ele não percebia assim um futuro pra aquilo lá, "Para que estou estudando isso?" (Prof. Venturino)

Na voz do Professor Venturino observamos, além das indicações sobre suas interferências nos textos dos alunos, as reações destes, "principalmente sétima e oitava", com relação à refacção do texto a partir das orientações do professor. Na leitura de Venturino, os alunos dessas séries demonstravam pouco interesse, por entenderem que a escola e os conteúdos ensinados sobre produção textual na disciplina de Língua Portuguesa não lhes serviam.

Nas considerações que tecemos anteriormente, sobre "o quê" se ensinava evidenciou-se a prática de produção de pseudo-textos e de textos com uso social efetivo, com a predominância daqueles sobre estes. Diante desse quadro, possivelmente os alunos percebessem pouco sentido em produzir textos, considerando-se que, em geral, a proposição dessa atividade vinha desacompanhada de uma necessidade de uso social efetivo, com função social bem

definida, bem como de uma reflexão explícita de teorias, de construtos e de explicações socioculturais relacionadas a tais práticas.

Compartilhamos com o posicionamento de Abaurre et al (1997), de que é preciso que a produção escrita tenha sentido de vida na escola. Nessa perspectiva, é importante que os alunos escrevam textos que reflitam experiências e valores de seu universo referencial, nos quais eles possam identificar-se como autor.

Orientados pela autora, por Geraldi (1984, 1991a e b) e por Kleiman (1993), dentre outros, assinalamos a importância de se trazer para a escola aquilo que compõe as práticas de escrita, seus usos e suas funções. Entendemos que, desse modo, o texto estaria sendo compreendido como evento discursivo, decorrente do contexto sociocultural em que é produzido. O pressuposto que orienta a concepção é de que se aprende a escrever em situações de uso da língua contextualmente situadas. Ou seja, para aprender, o aluno deve conhecer a atividade languageira em que se envolve, e os procedimentos consequentes.

Nas memórias dos ex-professores, reitera-se a seguinte prática: recolher os textos dos alunos, corrigir um a um fazendo anotações (sublinhas, anotações na margem, códigos etc.), devolver, comentar (ou não), solicitar a leitura de um ou outro texto, fazer a reestruturação coletiva de um texto (aquele considerado ruim), solicitar a refacção (que às vezes era atendida, outras vezes não), realizar exercícios de treino ortográfico, o que consideramos um diferencial em relação aos encaminhamentos dados às produções escritas dos alunos, na década anterior:

"Eu pegava uma ou duas redações e passava no quadro, e corrigia junto com eles. Um tempo não podia corrigir de vermelho, porque traumatizava. Então eu corrigia muito com verde [...] Uma época eu marcava de um lado, estrelinha ou bolinha, qualquer coisa, e eles tinham de achar [...] Ou eu sublinhava embaixo. Aí eu devolvia os textos, e conforme o número de erros eles tinham de refazer, senão, não" (Profª Glaci)

O depoimento da Profa Anita evidencia uma série de procedimentos pós-escrita de textos pelos alunos. Destacamos a produção de uma coletânea de textos - o "caderno de redações" - que seria organizado pelo aluno, no qual redigiria o texto corrigido pelo professor:

"Eu recolhia todas elas, corrigia, comentava sobre o conteúdo, selecionava as melhores e lia em sala de aula. E cada aluno via no seu texto o que tinha de refazer. [...] e depois eles refaziam, reescreviam o texto no caderno de redação. Assim, os alunos iam colecionando as suas redações. Isso mais de 5a e 6a série [...] Eu sublinhava. Depois eu li ou alguém comentou comigo, na faculdade, alguma coisa que dizia que esse procedimento não é o correto, porque quando eu sublinho a palavra errada, isso é o que chama mais a atenção do aluno. Mas eu sublinhava a palavra e já na margem fornecia a palavra correta. E depois eu procurava trabalhar já esse vocabulário, porque às vezes na turma toda, um grande número de alunos, erravam um mesmo vocábulo" (Profa Anita)

O Professor Floriano lembra um procedimento que, segundo ele, possibilitava a reescrita de textos em pequenos grupos:

"eu lia em sala. Alguns eu mandava eles lerem [...] Mas não lia só os melhores. Eu escolhia bons, médios e ruins [...] conforme o tempo que a gente tinha, pegava um texto daqueles um pouquinho ruim e colocava no quadro, e reconstituíamos, para ver como é que a gente pode melhorar uma idéia etc. [...] Eu sublinhava. Não com caneta vermelha [...] pegava os que tinham mais dificuldade em concordância, digamos, e tinha sempre os que se saíam bem. Então reunia "você, você e você vêm trabalhar esse texto. Ou vamos trabalhar os textos de vocês." E...eles se ajudavam" (Prof. Floriano)

Floriano determinava a organização dos grupos, com o cuidado de reunir alunos cujos textos apresentassem problemas, com colegas que manejassem mais satisfatoriamente a escrita. Desse modo o exercício de reescrita seria mediado por um par mais competente (VYGOTSKY, 1991; 1993), que nesse caso não se tratava do professor, mas de um colega da turma.

O Prof. Abílio afirma que assinalava os "defeitos" dos/nos textos dos alunos, e em seus registros (do professor), elencava os que fossem "comuns" no conjunto das redações, para então propor exercícios ortográficos. Nas imagens de Abílio, nisso consistiria a correção dos textos, a qual, segundo ele, era realizada após a etapa da discussão sobre o conteúdo dos textos:

"Fazia anotações, sublinhava aqui do lado com anotações e depois, no meu, eu punha quais os defeitos comuns entre os defeitos de ortografia, no geral de ortografia [...] nós sempre trabalhávamos as palavras: se era com x, que era dificuldade maior, então, "olha essa daí tem alguma regrinha que pode ajudar, mas não vai ajudar muito, tem que conhecer a palavra" [...] Devolvia. Primeiro a gente debatia o conteúdo, a força da idéia, isso já fazia dentro da sala. Fazia eles lerem a força da idéia [...] agora aí quando fosse corrigir aí era mais geral [...] "então, vamos fazer exercícios agora de ortografia, vocês têm muita dificuldade nisso daí". Aí é muito exercício" (Prof. Abílio)

Como se pode observar, no conjunto de segmentos anteriormente explicitados, há imagens comuns nas lembranças dos ex-professores, como a que entende que toda produção de textos escritos feita pelo aluno deve ser corrigida pelo professor. Há, por outro lado, alguma variação nos procedimentos de correção e de registro<sup>88</sup>, e nos encaminhamentos para refacção dos textos, alguns mais sistemáticos, outros mais flexíveis.

Vejamos, na seqüência, o que falam os ex-alunos entrevistados sobre suas percepções em relação aos encaminhamentos didáticos para a produção de textos.

"a gente fazia redação sobre um texto que o professor lia. Às vezes ele mandava continuar uma história, ou mandava a gente descrever a sala de aula, um colega. Mas redação a gente escrevia muito pouco, só de vez em quando. [...] A gente escrevia pouca redação. Mas quando o professor passava e olhava o caderno e via algum erro, mandava escrever de novo [...] Tinha de escrever de novo, sem reclamar e sem preguiça. [...] A gente entregava o caderno para o professor, ele corrigia e anotava o que estava errado. Na outra aula devolvia os cadernos para todo mundo, e mandava a gente arrumar e passar a limpo, e depois mostrar para ele de novo, para ele conferir." (Sr. Élson)

"Mas era uma tortura, porque a gente, 'as vezes, não sabia nem como começar o texto [...] olha...eu só me lembro que eu recebi de volta uma ou outra redação corrigida, e daí tinha de passar a limpo em casa. Depois nem se falava mais nisso. [...] eu nem me lembro se eu tinha dificuldade para escrever textos no ginásio, de tão pouco que a gente escrevia. [...] nós escrevíamos todos os dias. Era o que mais a gente fazia na aula. Porque era passada muita coisa no quadro. Então, tipo assim, no começo da aula o professor enchia o quadro, e às vezes naquela aula a gente nem terminava de copiar, daí na outra aula, se era em outro dia, ele tinha de passar uma parte de novo. Depois que a gente lia um texto, tinha ditado de palavras do texto. Tínhamos de copiar textos dos livros também, responder exercícios. O tema de casa era sempre escrito. Então a gente escrevia bastante, mas a redação era pouco, talvez umas duas ou três no ano [...] Arrancava a folha do caderno e entregava para o professor corrigir. Depois de uns dias ele devolvia e mandava a gente olhar os erros que tinha cometido. Às vezes mandava passar a limpo. Mas olha, Carmen, que vergonha, mas acho que quase ninguém fazia isso, e nem guardava. Quase sempre ficava na sala e ia para o lixo." (Sra. Gessi)

---

<sup>88</sup> Serafini (1989) e Ruiz (2001) fazem estudos nos quais abordam, dentre outras questões, os tipos de registros realizados por professores, em textos escritos de alunos. Alguns procedimentos observados pelas autoras foram mencionados por ex-professores e ex-alunos participantes do estudo que estamos empreendendo nesta tese.

"Muitos falavam que a redação era uma tortura. Para mim não. Eu escrevia mais de uma folha, até. [...] Ele marcava na prova da gente, onde a gente tinha errado. Daí mandava a gente procurar no dicionário a maneira certa de escrever e corrigir. Depois mostrava para ele ver se estava bom. Às vezes ele só escrevia "visto" e não marcava nada. Mas mesmo assim mandava a gente reler e ver se tinha algum errinho para arrumar. Uns faziam, outros enganavam o professor." (Sra. Sara)

Segundo o que foi lembrado pelos alunos, a prática de produção textual ocorria de quando em quando. Não teria sido uma atividade frequente na rotina escolar. Os modos de intervenção do professor nos textos produzidos pelos alunos lembrados pelos ex-alunos aproximam-se daqueles manifestados por alguns ex-professores: o professor recolhia o texto, corrigia, devolvia, solicitava que passassem a limpo fazendo as adequações, o que em geral não era atendido pelos alunos ("Às vezes mandava passar a limpo. Mas olha, Carmen, que vergonha, mas acho que quase ninguém fazia isso, e nem guardava. Quase sempre ficava na sala e ia para o lixo", Gessi).

É preciso lembrar que os ex-professores falaram de suas práticas de ensino de produção textual, desenvolvidas no período focalizado pela pesquisa, ao passo que os alunos falam de um período menos longo (os quatro anos que compreendiam as quatro séries finais do 1º Grau). Isso possivelmente tem implicações em relação ao conjunto das lembranças de uns e de outros. Há também o fato de que os ex-professores estariam tratando de aspectos referentes a sentidos e a imagens de seu fazer profissional, o que certamente significaria ter mais coisas a dizer do que os alunos.

Os depoimentos dos três ex-alunos entrevistados apontam para o tipo de interlocução instaurado pela redação. O texto do aluno não era tratado como lugar de diálogo efetivo entre professor e aluno. Considerando-se que, em geral, o professor era o único destinatário das redações, poder-se-ia esperar que o momento da correção fosse assumido, pelo professor principalmente, mas também pelo aluno, como uma oportunidade de diálogo.

Considerando-se a concepção dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1999), o procedimento da produção, da correção e da reescrita do texto poderia se constituir como mecanismo de diálogo entre interlocutores. O aluno, ao colocar-se como autor, como sujeito do processo de produção e de refacção textual, tendo em vista um "querer dizer" situado, poderia conceber o texto como instância de uso

efetivo da língua, objetivando produzir determinados efeitos de sentido sobre o seu interlocutor. O professor, assumindo-se como leitor crítico das redações dos alunos, corrigiria as redações com o objetivo de obter responsividade do aluno por meio da reescrita.

Entretanto, assim como a produção textual não era vista como proposta de diálogo, como postula Bakhtin (1999), o ato de corrigir e de reescrever também não o eram. Os textos, conformados a partir desse ponto de vista, eram considerados apenas na perspectiva de sua configuração formal, negligenciando-se suas condições de produção, de recepção e de circulação.

A ex-aluna Gessi faz alusão à prática constante de escrita por meio de outras atividades que não a produção textual: cópia das matérias passadas no quadro, cópia de textos do livro didático, ditado e resolução de exercícios. Tais práticas pontuam-se pela reprodução, desprezando-se o exercício da autoria.

Na sequência "Arrancava a folha do caderno e entregava para o professor corrigir" (Gessi), algumas imagens se projetam. O emprego de "arrancar" desvela, de certo modo, o tipo de relação que o aluno estabelecia com seu texto, que ele não concebe como uma produção sua em função de uma necessidade de interlocução com o outro, mas como o cumprimento de uma tarefa determinada pelo professor.

Arrancar, extrair e entregar para o professor poderia significar livrar-se de algo que fazia pouco (ou nenhum) sentido para o aluno, a não ser o de ser examinado pelo professor.

O emprego do verbo "mandar", nas falas de Élson, Gessi e Sara, quando se referem às ações do professor em relação ao aluno, remetem à hierarquia instituída entre professor e aluno. A este não cabia se posicionar como alguém que poderia ter alguma coisa a dizer, mas apenas como alguém que deveria executar a tarefa determinada pelo professor. É interessante observarmos, no depoimento de Gessi, a estratégia utilizada pelos alunos diante de uma atividade de fazer de conta que estavam escrevendo para alguém: faziam de conta que iriam reescrever seus textos. Essa insubordinação velada, silenciosa, poderia significar que os alunos não viam necessidade de refacção, cuja falta nem seria notada, caso o texto fosse parar na lixeira da sala de aula.

Salientamos que, nos depoimentos de Gessi e de Sara, a redação foi associada a um exercício de tortura. Para a primeira, a solicitação, pelo professor,

de uma redação, causava-lhe sensações de tortura. Na fala da segunda, esse tipo de imagem teria sido mencionado por outros alunos. O quadro nos remete a uma discussão desenvolvida por Faraco (1984), na qual o autor caracterizou como extremamente prejudiciais algumas práticas de ensino de português, e apontou para a necessidade de que tal ensino carecia de fundamentar-se urgentemente nos conhecimentos provenientes da ciência linguística, o que lhe possibilitaria um redirecionamento, com vistas a atingir resultados mais positivos.

As práticas denunciadas foram denominadas pelo autor de *leitura não-compreensiva, textos "chatos", redações-tortura, gramática-confusão, conteúdos programáticos inúteis, estratégias inadequadas e literatura-biografia*.

Vamos nos ater apenas àquela que diz respeito ao aspecto que estamos focalizando, a produção textual, (des)qualificada por Faraco como "redação-tortura". O autor criticou a falta de condições favoráveis para que os alunos escrevessem seus textos. E descreveu como algo comum à época a seguinte rotina: o professor estabelecia um tema ("silencioso por excelência porque coisa alguma lhes sugere!") ou deixava os alunos escolherem, para em seguida redigirem. Faraco (1984, p.19) afirma ser uma "tortura monstruosa" ter de "escrever sem ter idéias". Segundo o autor, esse tipo de procedimento em nada contribuiria para o desenvolvimento da capacidade de escrita dos alunos.

Entendemos que ter o que dizer é um dos componentes das condições de produção. É um elemento essencial. Mas também fazem parte de tais condições, dentre outros constituintes, ter um objetivo para dizer, ter um interlocutor definido, e saber como se pode estabelecer a interlocução. São fatores que compõem e determinam em que medida esta ou aquela estratégia textual-discursiva, e este ou aquele recurso linguístico são ou não adequados ao projeto de dizer. Pelo que pudemos observar nas memórias dos ex-alunos e dos ex-professores, a prática de redação poderia ser vista pelo aluno como uma sessão de tortura, uma vez que as categorias fundamentais das condições de produção não eram claramente definidas.

Perguntamos a ambos (professores e alunos) quais eram, no contexto pesquisado, os usos sociais que os alunos faziam da escrita fora da escola. Ou seja, que práticas das quais os alunos participavam exigiam-lhes o domínio da redação. Em nosso ponto de vista, a questão é crucial. Entendemos que uma das razões para os alunos desejarem aprender a escrever textos seria perceberem a

necessidade desse domínio na vida. Observemos alguns trechos de entrevistas em que essa questão foi focalizada:

"A única coisa que eu lembro é mais para séries um pouquinho mais adiantadas fazer o seu próprio curriculum vitae por escrito e fazer até, quem sabe até um rascunho, parte escrita para o possível entrevista de emprego (ininteligível), mas além disso não lembro nada." (Prof. Venturino)

"dos mais novos é difícil saber, porque se não atuavam num campo do trabalho, por si só..." (Prof<sup>a</sup> Anita)

"Fora da escola, na vida deles, eles não usavam a escrita para nada. Para mandar bilhetinho de namorado, só, eu acho. Porque carta eles escreviam quando a gente fazia." (Prof<sup>a</sup> Glaci)

"Naquela época, a única coisa que funcionava aqui era o correio. Mandar carta para a vó [...] para os parentes etc. Eles...a única finalidade, eu acho, fora da escola, era para isso. Para dar notícias." (Prof. Floriano)

"Os alunos?... Ah...pouco que aproveitavam" (Prof. Abílio)

"[...] aluno que já estava empregado, [...] era o lugar e que escreviam alguma coisa. Acho que outra atividade eles não escreviam, não." (Profa Araci)

"Acho que o que eles escreviam era carta familiar...depois mais tarde começamos a fazer aquele jornalzinho, mas aí eles escreviam as coisinhas deles, um falar do outro...falando da outra turma." (Profa Maria Aparecida)

Nas imagens produzidas sobre a função social da escrita na vida dos alunos, fora da escola, no contexto pesquisado, os ex-professores mostram a despreocupação da escola em saber em quais situações do dia-a-dia os alunos usavam a escrita. Certamente essa instituição não deve apenas trabalhar com as necessidades imediatas dos alunos, mas esse poderia ser seu ponto de partida. Ao que parece, ignoravam-se quase que totalmente os usos da escrita pelos alunos, a não ser por aqueles que já estariam no mercado de trabalho, ou que estariam tentando se inserir nele. Dentre as lembranças dos professores, escrever carta familiar e mandar bilhetinho para namorado consistiriam as poucas situações em que os alunos recorreriam à escrita para mediar uma interlocução extraescolar.

Na perspectiva dos ex-alunos, a escrita tivera as seguintes funções:



"Fora da escola? Naquele tempo? A gente escrevia na catequese, em casa anotava alguma coisa que a mãe pedia. [...] Eu nunca gostei de escrever. E Não gosto até hoje. Se o freguês me pede um recibo, eu tenho de escrever, mas às vezes eu só coloco o meu nome e a placa do carro. Daí ele preenche o restante." (Sr. Élson)

"Nossa, Carmen, fora da escola eu nem me lembro direito, mas acho que, ah, sim eu e as meninas da minha turma fazíamos caderninho de recordações, mas isso era o quê, um caderno para todas nós. Só que esse caderninho não podia jamais cair na mão dos professores, muito menos dos pais da gente. Nossa! Se um professor pegasse esse caderno, o angu estava feito para o nosso lado, porque chamavam a gente na diretoria, chamavam os pais, a gente ficava de castigo. Mas! Pensa! Nem assim a gente desistia de fazer. Fazia escondido...Em casa só para fazer uma ou outra anotação. No bar, para anotar fiado. Caderno de pensamentos eu tinha. Tinha cada pensamento bonito! A gente...Isso no tempo do ginásio. No segundo grau já era um pouco diferente." (Sra. Gessi)

"Mas em casa mesmo, a gente quase não escrevia. Ôpa! Escrevia carta para os tios e primos que ficaram no Rio Grande. [...] É, carta a gente escrevia quase todo o mês [...] Eu tinha caderno de músicas que eu copiava, ou de poesia, caderno de recordações, isso era mais as gurias que faziam, bilhete. Às vezes anotava uma receita para a mãe. Ela tinha caderno de receita." (Sraa Sara)

Os alunos lembram alguns usos da escrita que, ou não foram percebidos, ou não foram lembrados pelos ex-professores, ou ainda, mesmo tendo sido percebido e lembrado, não eram reconhecidos como legítimos: anotações na catequese, anotações em casa, a pedido da mãe, caderno de recordações, registro de venda de mercadorias a prazo, caderno de música, caderno de "poesias", caderno de pensamentos, bilhete e receita culinária.

No conjunto das informações abstraídas do *corpus*, observamos marcas de descompasso entre a redação que era ensinada na disciplina de Língua Portuguesa e a que era praticada pelos alunos. Talvez essa poderia ser uma justificativa para o fato de que os alunos tinham pouco gosto pela redação, como afirmaram alguns dos ex-professores:

"Às vezes sim, às vezes não. Se a gente encontrava algum meio de motivação, eles redigiam" (Profª Anita)

"Os alunos gostavam mais de escrever textos deles." (Profa Glaci)

"Eles não gostavam de escrever, porque eu acho que eles não tinham conteúdo, né?" (Araci)

Afirmar que o que foi lembrado pelos ex-professores e pelos ex-alunos é o que de fato teria ocorrido em termos de produção escrita seria um tanto

descuidado. Como dissemos anteriormente, nem todo o vivido é percebido durante a vivência. Do percebido na época, nem tudo é lembrado. Do lembrado, nem tudo é contado.

Em vários momentos das entrevistas, os ex-professores denunciaram falhas em sua formação acadêmica, e inexistência, no contexto pesquisado, de referencial teórico e de orientações curriculares que pudessem subsidiar o ensino da produção textual, ficando muitas vezes à mercê do que propunham os livros didáticos. Nessa perspectiva, passemos a examinar, a seguir, o que o Currículo do Paraná (1975), o livro de Cegalla e Rocher (1967), e o de Sargentim ([s.d.]) propunham como encaminhamentos didáticos para a prática de redação na escola.

No Currículo do Paraná (1975), em seção denominada "Sugestões de estratégias e atividades", que segue após a apresentação dos quadros dos objetivos específicos e dos conteúdos, por série, apresenta-se uma lista de "sugestões" para cada série (5a a 8a), conforme se pode observar a seguir<sup>89</sup>:

"SUGESTÕES DE ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES 7ª série

1. Pesquisas
2. Entrevistas
3. Jornal da Escola
4. Exercícios Estruturais
5. Redação Livre
6. Redação Prática
7. Redação Criativa
8. Redação Planificada
9. Redação Imitativa
10. Redação de Novelas
11. Redação de Ficção
12. Entrevistas
13. Relatórios
14. Redação Oficial
15. Composição de
  - poesias
  - crônicas
16. Descrição
17. Reportagens e manchetes
18. Glossários
19. Quadrinização de histórias
20. Histórias ilustradas" (PARANÁ, 1975, p. 85)

---

<sup>89</sup> Optamos por apresentar a lista de "sugestões" referentes a apenas uma das séries, tendo em vista que há pouca variação nas indicações das demais. Contemplamos apenas os itens da lista que entendemos serem relativos à produção escrita.

Observando a lista, percebemos que os itens nela contidos referem-se, em geral, a denominações de alguns gêneros do discurso. Afora tal lista, o documento não apresenta orientações metodológicas para o ensino da produção textual, deixando-se essa tarefa ao encargo dos professores. A negligência poderia ser entendida pelo menos de duas maneiras: que, a partir das "sugestões" da lista, seus interlocutores (os professores de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª série, de qualquer região do Estado) saberiam dar os encaminhamentos; ou que, no momento de elaboração desse documento, a questão da metodologia de ensino da redação não estava na pauta da constituição do Currículo, seja porque não era vista como algo importante, seja talvez, porque seus elaboradores sentissem dificuldade em fazê-lo, dado o fato de que ainda eram incipientes os estudos sobre o texto e suas práticas de ensino.

No livro didático "Português" – 4ª série ginásial, de Cegalla e Rocher (1967, p.49, 136), a maior parte das atividades de redação é assim apresentada:

*"Temas para redação*

- 1) O trabalho, fonte de felicidade.
- 2) A ociosidade, mãe de todos os vícios.
- 3) Desenvolva o seguinte pensamento: "O Criador começa e a criatura acaba a criação de si própria." (RUI BARBOSA)
- 4) Desenvolva a seguinte afirmação: "O trabalho afasta de nós três grandes males: o tédio, o vício e a necessidade." (VOLTAIRE)" (Lição nº 4)

Ou

*"Redação:*

Redija uma notícia ou reportagem para um jornal, relatando sumariamente os efeitos desastrosos de um temporal, enchente, ou tromba-d'água" (Lição nº 14)

Os temas sugeridos para redação às vezes eram relacionados a algum assunto do texto de abertura de cada lição, às vezes não. Como se pode observar nos trechos acima, não é fornecida nenhuma orientação sobre como proceder à produção da redação. Infere-se disso que, para os autores, a feitura de um texto seria o resultado da aprendizagem dos conteúdos de gramática estudados a cada lição, bem como da observação dos textos das lições, que seriam modelos a

serem seguidos pelos alunos. Disso se pode depreender também que o texto estava longe de ser considerado objeto de ensino.

Como afirmamos anteriormente, os textos de abertura das lições e os que compunham as "Leituras suplementares", no livro de Cegalla e Rocher (1967) pertenciam, em geral, à esfera literária do século XIX e início do século XX. Na última lição do livro, a de nº31, os autores fazem uma brevíssima discussão sobre o gênero carta, acompanhada de exemplos. O que nos chamou a atenção é que, excetuando-se os três modelos de cartas comerciais oferecidos ao aluno, datadas de 1958 e 1964, as cartas particulares são escritas de autores consagrados como Álvares de Azevedo, Machado de Assis e Olavo Bilac, datadas de 1851, 1902 e 1903, respectivamente. A seguir transcrevemos um dos modelos, cujo remetente teria sido Machado de Assis, tendo Joaquim Nabuco como destinatário:

"Rio de Janeiro, 5 de outubro de 1902.

Meu caro Nabuco.

Receba os meus pêsames pela perda de sua querida e venerada mãe. A filosofia acha razões de conformidade para êstes lances da vida, mas a natureza há de sempre protestar contra a dura necessidade de perder tão caros entes. Felizmente a digna finada viveu o tempo preciso para ver a glória do filho, depois da glória do espôso. Retirou-se dêste mundo farta de dias e de consolações. Minha mulher reúne os seus aos meus pêsames. O velho amigo  
Machado de Assis"

Que sentidos sobre o gênero carta particular produziram os alunos da 4ª série do Ginásio - em sua maioria filhos de agricultores, de madeireiros, de pequenos comerciantes, lá pelos anos 1960, na região pesquisada - observando um modelo tão rebuscado? Possivelmente sentissem um distanciamento bastante grande entre os usos que faziam da linguagem e aquele empregado pelo autor da carta, há um pouco mais de meio século. Não se trata apenas de variação linguística no tempo, mas principalmente de modos de participação no mundo da escrita, e de condições de produção. No final da lição, os exercícios:

## "EXERCÍCIOS

- 334. Carta de felicitações a um irmão pelo transcurso do seu aniversário.
- 335. Carta de pêsames a um amigo pelo falecimento de sua irmã.
- 336. Carta de recomendações para um môço que deseja emprego.
- 337. Carta de um filho a sua mãe, contando a vida no internato.
- 338. Carta a um amigo dando notícias diversas.
- 339. Carta a um colégio, comunicando inauguração de papelaria.
- 340. Carta a uma firma, comunicando fundação de casa comercial" (CEGALLA; ROCHER, 1967, p. 265)

Os sete exercícios contemplam cartas particulares e cartas comerciais, conforme os conteúdos focalizados na parte teórica. Parece-nos que, para os autores, o conteúdo foi dado, o modelo foi oferecido, agora cabe ao aluno realizar os exercícios determinados. Não houve nenhum encaminhamento para discussão, que possibilitasse ao aluno se colocar como sujeito de sua produção escrita. Completa-se assim o quadro de distanciamentos, de artificialidades e de silenciamento da voz do aluno.

Hermínio Sargentim ([s.d.]), em "Atividades de comunicação em língua portuguesa" (7ª série), no Manual do Professor, nas páginas anteriores às unidades de estudos, faz algumas considerações sobre a "Correção de redações". Inicia seu diálogo com o professor afirmando que "Uma das tarefas do ensino de Língua Portuguesa que oferece maiores dificuldades ao professor é certamente a correção de redações." Assumindo a posição de que deseja auxiliar o professor, propõe que sejam considerados alguns aspectos teóricos e didáticos que envolveriam a correção. O primeiro aspecto levantado pelo autor refere-se à subjetividade, na avaliação, considerada por ele como negativa. Para minimizar os efeitos da subjetividade na avaliação de redações, sugere que se considerem dois aspectos:

- "1º) os critérios utilizados pelo professor devem ser claros, precisos e conhecidos com antecedência pelos alunos;
- 2º) o professor não deve ler e corrigir uma redação apenas como crítico, mas principalmente como orientador." (SARGENTIM, [s.d.], p.31)

Reconhecemos a necessidade de que sejam definidos critérios, juntamente com os alunos, com base nos objetivos que se pretende atingir e no trabalho que será desenvolvido, pois é importante que se explicita onde se quer

chegar e de que modo se pretende fazê-lo, facilitando ao aluno inclusive a automonitoração. Mas entendemos que isso não apaga a subjetividade do professor, no momento em que vai avaliar a redação do aluno.

A explicitação do primeiro aspecto nos permite inferir que o estabelecimento e a socialização de critérios bem definidos não era comum na época, pois, do contrário, não haveria necessidade de referir-se a ele. Podemos entender, também, que, para o autor, o professor não era capaz de fazê-lo sozinho, daí a necessidade de dar-lhe tal orientação.

O segundo aspecto evidencia um diálogo com uma outra voz, explicitado pelo uso do marcador linguístico "não", em "o professor não deve...", e reforçado pelo emprego de "apenas", em "apenas como crítico". Um sentido possível de ser produzido a partir dessas escolhas lexicais é que o professor poderia continuar exercendo o papel de crítico, mas que sua função principal seria, na ótica do autor, a de orientador.

Uma das orientações é: "O trabalho didático de um professor de língua materna é transferir para o aluno aqueles aspectos presentes num texto "padrão", possibilitando-lhe uma interiorização" (SARGENTIM, [s.d.], p.31), sugerindo-se que o professor precisa conhecer os "aspectos positivos" do texto padrão, para confrontar no texto do aluno, sua presença ou ausência. Oferece o seguinte esquema ao professor:



Conhecer os "aspectos positivos" do texto "padrão" seria, na perspectiva de Sargentim, a condição para o professor estabelecer os critérios de avaliação. Consideramos que os desdobramentos dessa orientação poderiam levar os alunos a tentarem organizar seus textos a partir dessa matriz, e não a partir de reflexões sobre o contexto social, sobre o tema, e sobre o formato do texto.

Em seguida, o autor apresenta uma ficha de avaliação (SARGENTIM, [s.d.], p.32), que deveria ser usada pelo professor e pelo aluno.

| FICHA DE AVALIAÇÃO                                |       |        |
|---------------------------------------------------|-------|--------|
| Aspecto formal                                    | VALOR | PONTOS |
| 1. A letra é legível.                             | 1,0   |        |
| 2. Faz margens.                                   | 1,0   |        |
| 3. Deixa espaço para indicar início de parágrafo. | 1,0   |        |
| Aspecto gramatical                                |       |        |
| 4. As palavras estão escritas corretamente.       | 1,5   |        |
| 5. Acentua corretamente as palavras.              | 1,0   |        |
| Aspecto estrutural                                |       |        |
| 6. Há no texto a presença de uma idéia básica.    | 1,5   |        |
| 7. Não fugiu do assunto proposto.                 | 1,0   |        |
| 8. Distribuiu as idéias em seqüência.             | 1,0   |        |
| 9. O texto atrai a atenção do leitor.             | 1,0   |        |
| Total de pontos:                                  |       |        |

**Quadro 6** – Ficha de avaliação

A ficha de avaliação expressa a visão do autor em relação aos critérios que deveriam ser considerados na avaliação de um texto, para evitar que seja pautada pela subjetividade do professor. De qualquer modo, se tomarmos o critério nº9, entendemos que, dificilmente, a subjetividade do professor ficaria de fora da avaliação. Por mais que ele se coloque no lugar de um suposto outro leitor, no momento em que for avaliar, possivelmente vai fazê-lo do lugar do professor.

Arriscamo-nos a pensar que talvez o problema da avaliação não seria a questão da subjetividade (aliás nos perguntamos: qual o sentido de subjetividade, nesse caso?), mas o fato de não se definir critério algum a ser observado na redação, que não fossem os ligados ao padrão formal da língua. Pensamos que negando a subjetividade do professor se estaria negando também sua historicidade, e reduzindo as possibilidades de diálogo entre professor e aluno.

Não podemos dizer que os aspectos que compõem a ficha de avaliação nada tenham a ver com elementos que compõem um texto. Porém, dos nove, oito apontam para a superfície do texto, e destes, cinco focalizam aspectos relativos à forma. Nessa perspectiva, o texto não foi considerado como um lugar de encontro de interlocutores, tendo em vista um "querer dizer" do aluno. A ficha proposta ignora a situação social de interlocução e, mais do que isso, concebe que em todas as suas formas pode se aplicar os mesmos padrões e as mesmas regras.

Examinando-se as onze unidades que compõem a parte do livro destinada ao aluno, observamos que em cada uma das nove primeiras são sugeridas três atividades de redação. Nas duas últimas sugere-se uma em cada, totalizando vinte e nove propostas.

Analisando-se qualitativamente os encaminhamentos para redação, temos o seguinte quadro: a primeira proposta invariavelmente inicia-se com a remissão do aluno ao texto de abertura da unidade, o texto "padrão", fazendo-se alguma observação em relação ao conteúdo do mesmo (frequentemente), ou a algum aspecto de sua organização interna (raramente). Em seguida apresenta-se a proposta de redação propriamente dita. Observemos, a título de exemplo, as sugestões apresentadas numa das Unidades, tomada aleatoriamente (o texto "padrão" consta no anexo referente ao livro didático em questão):

#### "Redação 1

Você aprendeu que o autor de uma história pode escolher a posição a partir da qual irá narrar. É evidente que, de acordo com a posição escolhida, a história altera. Imagine, por exemplo, se o texto "O Penteado" fosse narrado por Capitu. Você conheceria novos detalhes, pois os fatos passam a ser apresentados de uma outra perspectiva.

Propomos a você que narre o texto "O Penteado" como se fosse Capitu. Podem-se omitir alguns detalhes, acrescentar outros ou alterar a própria seqüência. Note que as sensações de Capitu podem ser diversas das de Bentinho.

#### Redação 2

Leia o texto

CÃO! CÃO! CÃO!

Abriu a porta e viu o amigo que há tanto não via. Estranhou apenas que ele, amigo, viesse acompanhado de um cão. Cão não muito grande, mas bastante forte, de raça indefinida, saltitante e com um ar alegremente agressivo. Abriu a porta e cumprimentou o amigo com toda efusão. "Quanto tempo!" O cão aproveitou as saudações, se embarafustou casa adentro, e logo o barulho na cozinha demonstrava que ele tinha quebrado alguma coisa. O dono da casa encompridou um pouco as orelhas, o amigo visitante fez um ar de que a coisa não era com ele [...]<sup>90</sup>

*Millor Fernandes, Cão! Cão! Cão! in Fábulas Fabulosas, Editora Nórdica, Rio de Janeiro, 1973, p.10*

<sup>90</sup> Transcrevemos apenas uma parte do segundo texto "padrão", julgando-a suficiente para efeitos da presente reflexão.



Refaça o texto, mudando o narrador. Imagine que você, como narrador, fosse a personagem que abriu a porta para o amigo. Narre a cena a partir dessa perspectiva.

### Redação 3

Construa um texto cuja personagem viva a sensação do "primeiro beijo". (SARGENTIM, [s.d.], p. 93)

Na Unidade em que constam as propostas, na seção "Questões relativas à composição do texto", em seis linhas escritas, o autor define o que é narrador-observador e narrador-personagem, e faz algum comentário sobre esse aspecto do texto "padrão":

"Para contar uma história, o autor pode assumir duas posições:

- **1ª posição:** relatar os fatos como um observador. Nesse caso, o autor chama-se **narrador-observador**.
- **2ª posição:** relatar os fatos como se fosse uma das personagens que participam da história. Nesse caso, o autor chama-se **narrador-personagem**.

O texto "O Penteado" foi retirado do romance "Dom Casmurro". Nele, Machado de Assis conta uma história de amor entre Bentinho e Capitu. Para contá-la, o autor assume a **segunda posição**, isto é, conta os fatos como se ele fosse Bentinho." (SARGENTIM, [s.d.], p.89)

Em seguida, do exercício 1 a 7, são contempladas questões relativas à localização de informações no texto "O Penteado", as quais pouco ou nada tem a ver com as propostas de redação. Diante desse quadro, percebemos que a posição defendida pelo autor, de que o aluno deverá espelhar sua redação num "bom" texto, o texto "padrão", e interiorizar os aspectos que lhe são constitutivos, foi mantida no encaminhamento das redações.

Consideramos insuficientes e equivocadas as definições sobre tipos de narrador, anteriormente explicitadas. Pouca informação pode trazer dificuldades para o aluno compreender as definições e correlacioná-las com o uso. Porém, mais grave do que isso é oferecer informação imprecisa, como a de que autor e narrador são categorias sinônimas (nesse caso, Machado de Assis, em Dom Casmurro, teria assumido a posição da personagem Bentinho, para narrar a história). Diante de pouca informação, e de equívocos conceituais, de antemão se reduzem as chances de o aluno produzir um bom texto.

Acrescentamos a esse cenário o fato de que nenhuma das propostas de redação parte de uma situação real de uso da língua, não explicita um

objetivo, tampouco um interlocutor. Aliás, das vinte e nove propostas de redação, somente na última faz-se menção a um possível (mas bem variado) interlocutor:

"Nos textos 'Petitório' de Vinícius de Moraes e 'Carta-Poema' de Manuel Bandeira, da página 208, os poetas dirigem às autoridades uma petição em verso. Talvez você também queira fazer uma petição. Se possível, procure elaborá-la em versos. Essa petição pode ser dirigida, dependendo do assunto, ao prefeito, vereador, diretor, professor, inspetor de alunos, presidente de uma sociedade de amigos do bairro, colega, enfim, qualquer pessoa a quem você deseje, por algum motivo, fazer um pedido especial." (SARGENTIM, [s.d.], p. 201)

A petição é um gênero do discurso que deve ser contemplado no ensino da redação, porque representa uma forma de exercício da cidadania, por meio de um pedido formal, em função de alguma necessidade do requerente. O tratamento dado ao gênero, no livro didático, consistiu em apresentar um texto literário, em que o eu poético realiza uma solicitação. O texto vem seguido de exercícios de leitura. Na sequência, sem que nenhuma discussão sobre o gênero tenha sido realizada, solicita-se a redação, conforme consta no excerto acima.

Pelos usos da escrita mencionados pelos alunos, e pelas práticas de produção escrita que teriam sido realizadas na disciplina de Língua Portuguesa, apontadas pelos ex-professores, pelos ex-alunos, pelo Currículo e pelos livros didáticos, constatamos que o ensinado na escola pouco dialogava com o que estava presente no curso da vida dos alunos.

As práticas de ensino de redação observadas no *corpus* desconsideravam as condições concretas de produção. Abdicando-se do domínio da língua na perspectiva da interação, em que o aluno dirige-se para alguém com a finalidade de dizer-lhe algo, justificando-se como prática histórica, o domínio da escrita, por parte do aluno, poderá estar fadado ao inatingível. O afastamento desse quadro, desfavorável em termos de ensino, na perspectiva de Geraldi (1996, p.53), implicaria deslocamento de concepções em termos de ensino:

o deslocamento da noção de representação para a noção de trabalho lingüístico exige incorporar o processo de produção de discursos como essencial, de modo que não se trata mais de apreender uma língua para dela se apropriar, mas trata-se de usá-la e, usando-a, aprendê-la. Em segundo lugar, a eleição do acontecimento enunciativo como lugar de produção de língua faz intervir a noção de movimento, de modo que processos como a metáfora e a paráfrase se tornam lugares da ação com e sobre a língua dos sujeitos envolvidos no ensino- aprendizagem

Considerar a produção textual como um lugar de trabalho com a língua, com os discursos, com modos de dizer as coisas numa dada situação, tendo em vista um interlocutor, seria condição necessária para transformar o ensino da redação, abandonando-se a idéia de que esta seja unicamente resultado do conhecimento da fonética, da morfologia, da sintaxe, ou da inspiração e da criatividade.

Adotamos a concepção interacionista da linguagem como base para esta pesquisa. Nessa perspectiva, a linguagem é o lugar de constituição de relações sociais, com as quais os falantes se tornam sujeitos. Por meio da concepção em foco, podemos perceber a importância de tomar a modalidade oral também como objeto de estudo nas aulas de língua materna, uma vez que o diálogo se realiza, primordialmente, por meio da língua falada.

A fala tem exercido fascínio sobre as pessoas, desde um passado distante. Conforme mencionamos em capítulos precedentes, os gregos, alguns séculos antes da Era Cristã, já se ocupavam de estudos e discussões sobre os princípios da retórica, os quais ainda hoje servem de inspiração para áreas do conhecimento como a Estilística, por exemplo.

Sabemos que a escrita é uma modalidade de registro da língua, e que foi produzida pelo homem, muito tempo depois da comunicação oral. Embora tenha surgido após a fala, tem sido prestigiada a tal ponto que, na história do ensino de Língua Portuguesa, durante muito tempo, foi predominantemente focalizada (não mais o é?). A fala, segundo Marcuschi (1997, p.39), "é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas", pois o homem é um ser que fala. Contudo, afirma o autor, a escola tem-lhe "atenção quase inversa à sua centralidade na relação com a escrita. Crucial neste caso é que não se trata de uma contradição, mas de uma **postura**."<sup>91</sup>

---

<sup>91</sup> Grifos do autor.

Se por um lado a escrita já fora assegurada como objeto de ensino, por outro, a fala passou a ser considerada para fins de estudo há apenas algumas décadas (PRETI, 1994; 1998; CASTILHO, 1978, 1998, 2000; KOCH, 1997a, b e c; PRETI; CASTILHO, 1986), e como objeto de ensino, nos últimos anos (KOCH, 1997a, 1997b; MARCUSCHI, 1997, 2001a e b, 2002; RAMOS, 1997; CASTILHO, 1998; FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 1999; URBANO, 1999)<sup>92</sup>. A publicação dos PCN (BRASIL, 19998) de certa forma deu impulso à questão do ensino da oralidade, incluindo a temática na disciplina de Língua Portuguesa, preservando-se os limites do modo como o fez.

Não é nosso objetivo colocar em discussão as diferenças entre fala e escrita, tampouco estabelecer distinção entre oralidade e fala. Orientados por Marcuschi (1997, 2001a, 2001b, 2002), Koch (1997a, 1997b, 1997c, 1998) e por Fávero (1999), entendemos que a oralidade e a escrita configuram um *continuum* tipológico, que se caracteriza pelas especificidades de cada uma dessas modalidades, e por semelhanças observadas, por exemplo, em relação ao caráter formal e informal que ambas podem assumir, dependendo da situação de produção. Não estamos tratando da fala como tipo de conteúdo independente no ensino de língua. Ao contrário, entendemos que ela deve ser vista no *continuum* oralidade-escrita.

Como estamos olhando para o passado, a partir do presente, nossa análise estará atravessada por vozes nas quais as discussões sobre oralidade e ensino já fazem eco.

Pretendemos analisar discursos dos ex-professores, dos ex-alunos, do Currículo do Paraná (1975) e dos livros didáticos, com vistas a observar imagens e sentidos sobre um assunto que à época ainda não se constituía como objeto de pesquisa da linguística, nem da pedagogia.

Primeiramente vamos considerar os objetivos para o ensino. Em seguida, seus objetos e materiais de ensino. Por último, as práticas realizadas.

---

<sup>92</sup> A título de exemplo, mencionamos apenas alguns autores que estiveram envolvidos com os estudos sobre a modalidade oral.

### 6.5.2 Ensino da Produção de Textos Orais

Segundo os depoimentos dos ex-professores, no contexto pesquisado, o ensino da oralidade era deficitário e insuficiente, se comparado com o da leitura, da escrita e da gramática. Apontaram, como causas desse estado de coisas, formação acadêmica deficiente e pouco tratamento dado ao assunto pelos livros didáticos. Conforme a fala do Prof. Venturino:

"O que eu fazia com essa exposição oral era pura intuição minha, sem fundamentação nenhuma, porque não tive fundamentação nessa área nem nas duas pós-graduação aqui lato sensu que eu fiz, nem tampouco no mestrado. Não sei se a oralidade foi mais ou menos relegada a um segundo plano, inclusive pelo livro. Mas hoje a gente sabe que é altamente importante para a vida social" (Prof. Venturino)

Quando diz "Não sei se a oralidade foi mais ou menos relegada a um segundo plano [...] mas hoje a gente sabe que é altamente importante", polidamente reconhece que o tratamento dado a ela, na disciplina de língua portuguesa, expressa a importância menor que lhe era atribuída. O uso do operador argumentativo "mas" introduz um argumento contrário não a algo dito, mas a uma idéia que poderia expressar como o ensino da oralidade era concebido, justificando-se o tratamento que lhe era dispensado: que ela não era vista como algo importante para a vida dos alunos.

O excerto "Hoje a gente sabe", iniciado pelo circunstanciador de tempo "Hoje", evoca o sentido de que no passado isso não era sabido. Por quem? "a gente", termo que remete a um nós coletivizado, na perspectiva de compartilhar com outros a responsabilidade sobre o que teria sido feito na época.

#### 6.5.2.1 Objetivos

As imagens da realidade lembradas pelos entrevistados mostram tímida presença da oralidade como foco de trabalho nas aulas de Língua Portuguesa. E quais teriam sido os objetivos visados com o ensino dessa

modalidade? Segundo os ex-professores, pretendia-se que os alunos aprendessem a recitar versos, a declamar, a encenar pequenas peças teatrais, a melhorar a entonação da voz e a dicção, a entregar um recado. Ou ainda:

"Para que a pessoa tenha segurança, determinação" (Profa Alba)

"Para perder a inibição, para ter uma postura, lá na frente, saber se apresentar. Enfim, desencadear um diálogo com quem está ali ouvindo a história." (Prof. Floriano)

"se você quer vencer na vida, hoje, nesse mundo em que a disputa, a disputa do trabalho, a disputa do emprego, a disputa...a fala é importante, a aparência é importante, mas a fala é importante, então você tem que vencer essas dificuldades, não sei de que jeito você vai vencer, mas você tem que vencer" (Prof. Abílio)

No conjunto dos depoimentos é possível identificar objetivos relacionados a questões do uso vocal da língua, como entonação e dicção, e a aspectos voltados a desenvolvimento de comportamentos e atitudes nos alunos, com o intuito de que viessem a se expressar oralmente, com segurança, sem inibição.

Tais condutas (expressar-se com segurança, com boa entonação de voz, com pronúncia adequada aos padrões lingüísticos valorizados à época, e com desinibição) eram condição fundamental para "vencer na vida". Diante dessa finalidade, as variedades lingüísticas usadas pelos alunos, como anteriormente referido, possivelmente não eram admitidas na sala de aula.

No seu depoimento, Abílio mostra que os alunos tinham dificuldade com a produção de textos falados, e que ele próprio não sabia como conduzir o processo, a fim de que viessem a superá-la. O enunciador aproxima, em termos de importância, o cuidado com a aparência física e a capacidade de dirigir-se ao outro oralmente, como componentes decisivos para se conseguir emprego, quando diz "a aparência é importante, mas a fala é importante". Ademais, quando afirma "você tem que vencer essas dificuldades, não sei de que jeito você vai vencer, mas você tem que vencer", pelo uso reiterado do pronome de tratamento "você", transfere para o aluno a responsabilidade da superação.

Nas memórias dos ex-alunos, o trabalho com a oralidade tinha os seguintes objetivos:

"A gente aprendia que era para falar direito. Com altura de voz conforme o lugar em que a gente estivesse. Falar com respeito, usando senhor e senhora para falar com os mais velhos. Declamar poesia." (Sr. Élson)

Certamente "aprender a falar direito" significava falar a variedade padrão com correção gramatical, incluindo-se tom de voz adequado à situação, e recurso aos pronomes de tratamento apropriados ao interlocutor. Élson sinaliza que o aprendizado da declamação de poemas também era objetivado.

No imaginário de Gessi, são vagas as lembranças sobre o ensino da oralidade, a qual se restringia a correções pontuais em relação à pronúncia.

"Eu não me lembro se ensinavam a gente sobre como falar. Assim, uma ou outra vez os professores corrigiam quando a gente pronunciava uma coisa errada. Mas acho que era só isso" (Sra. Gessi)

Além dos objetivos apontados por Élson e Gessi, Sara, acrescenta, dentre os que foram por ela lembrados, que aprendiam a "fazer jogral".

Nas lembranças dos ex-alunos, o aprendizado da oralidade esteve vinculado a seguir modelos de "boa expressão", copiando condutas já cristalizadas. Excetuam-se, talvez, o aprendizado da declamação e do jogral em que, dependendo do modo como fora realizado, poderia possibilitar a emergência da subjetividade do aluno, na maneira como interpretaria o texto de outrem (poema, jogral).

"A gente aprendia a declamar poesia, fazer jogral. Falar com altura de voz certa. Minha voz é um pouco alta, daí eu aprendi que devia falar um pouco mais baixo. O respeito no falar com as pessoas. Muito obrigado, por favor." (Sra. Sara)

As falas de Élson e Sara salientam a necessidade do trabalho com a oralidade na perspectiva de desenvolver hábitos e atitudes próprios a uma interlocução obediente das regras sociais. Não estamos defendendo o desrespeito nas interlocuções, mas destacando que a ênfase dada à questão poderia levar ao exercício da subordinação, da obediência, afastando a idéia do questionamento, da polêmica, do confronto, da subversão.

No Currículo do Paraná (1975, p.27), a tarefa primordial que se impõe à escola é "oferecer ao aluno oportunidade de FALAR MELHOR",

considerando-a como melhor caminho para o aluno "ESCREVER MELHOR". O que justificaria o trabalho com a oralidade seria a busca de maior eficiência na escrita. Digamos que a oralidade era vista como atividade-meio, visando-se a escrita como atividade-fim. Na "Programação Curricular por Série", a oralidade é contemplada em objetivos específicos e conteúdos, conforme quadro a seguir:

| OBJETIVOS ESPECÍFICOS                                                                                                                                                            | CONTEÚDOS                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Emitir e receber mensagens em situações em grupo, respeitando normas estabelecidas. (5ª série)                                                                                | 1. Exp. oral. Processo de Comunicação: emissão e recepção de mensagens.                  |
| 2. Transmitir, oralmente, de modo inteligível, situações ou necessidades da vida diária. (5ª série)                                                                              | 2. Exp. Oral: recados, participações, felicitações, acontecimentos, agradecimentos, etc. |
| 3. Dramatizar situações lidas, ouvidas ou criadas pelo grupo-classe. (5ª série)                                                                                                  | 3. Dramatização.                                                                         |
| 4. Narrar e interpretar oralmente e com relativa fidelidade, programas de TV, filmes e textos de propaganda, previamente estabelecidos. (5ª e 6ª série)                          | 4. Narração e interpretação oral.                                                        |
| 5. Discutir as idéias contidas em artigos publicados em jornais e revistas, em relação a pontos de vista pessoais ou do grupo-classe. (5ª e 6ª série)                            | 5. Exp. oral: discussão em grupo.                                                        |
| 6. Declamar pequenas poesias, evidenciando inflexão adequada de voz. (5ª e 6ª série)                                                                                             | 6. Exp. oral: declamação.                                                                |
| 7. Relatar, oralmente, impressões pessoais após a realização de excursões, viagens ou simples passeios. (5ª e 6ª série)                                                          | 7. Relato oral, informal.                                                                |
| 8. Expressar a mesma idéia, oralmente, utilizando vocábulos diferentes, mas equivalentes (paráfrase). (5ª série)                                                                 | 8. Paráfrase.                                                                            |
| 9. Descrever, oralmente, sensações causadas por estímulos sensoriais variados (música, desenho etc.) (5ª e 6ª série)                                                             | 9. Descrição oral.                                                                       |
| 10. Narrar pequenas anedotas e/ou adivinhações, para entretenimento do grupo-classe e visando desinibição oral. (5ª série)                                                       | 10. Narração oral: anedotas e/ou adivinhações.                                           |
| 11. Relatar, com ordenação e expressividade, fatos ocorridos na vida diária. (6ª série)                                                                                          | 11. Exp. oral.                                                                           |
| 12. Habituar-se, gradativamente, a falar em público, participando das atividades sociais do grupo-classe e de atividades cívico-escolares. (6ª, 7ª e 8ª série)                   | 12. Exp. oral: felicitações, saudações aos aniversariantes do mês, da turma.             |
| 13. Exercitar, em situações de expressão oral, o uso de palavras novas, incorporando-as ao vocabulário ativo. (6ª série)                                                         | 13. Exp. oral. Sinônimos e antônimos.                                                    |
| 14. Expressar a mesma idéia, expressando palavras novas equivalentes, com clareza e correção. (6ª série)                                                                         | 14. Reprodução oral. Sinônimos.                                                          |
| 15. Realizar entrevistas com elementos da comunidade, relatando-as oralmente ao grupo-classe. (6ª série)                                                                         | 15. Exp. oral: entrevistas.                                                              |
| 16. Dramatizar fábulas, histórias, e pequenos trechos dramáticos redigidos pelo grupo-classe, aplicando corretamente o diálogo. (6ª e 7ª série)                                  | 16. Exp. oral: dramatização: aplicação do diálogo.                                       |
| 17. Expor, oralmente, ao grupo classe, o resultado de observações e pesquisas realizadas individualmente ou em equipe. (6ª série)                                                | 17. Exp. oral: exposição de assuntos.                                                    |
| 18. Elaborar um jornal falado, para apresentação em classe, com reportagens redigidas pela equipe. (7ª e 8ª série)                                                               | 18. Exp. Oral: jornal falado.                                                            |
| 19. Participar de debates, júris simulados, ajustando as formas de expressão ao nível de linguagem exigido pela situação. (7ª série)                                             | 19. Exp. Oral: debates e júris simulados.                                                |
| 20. Explorar as possibilidades de expressão corporal, na criação e representação de cenas. (7ª série)                                                                            | 20. Dramatização.                                                                        |
| 21. Identificar as próprias dificuldades em comunicação e procurar recursos para resolvê-los. (7ª série)                                                                         | 21. Exp. Oral.                                                                           |
| 22. Descobrir as intenções do outro comunicante, através dos sinais ou pistas existentes na mensagem (entonação, expressão fisionômica, seleção de formas, etc.) (7ª e 8ª série) | 22. Exp. Oral. [...]                                                                     |
| [...]                                                                                                                                                                            |                                                                                          |

**Quadro 7** – Expressão Oral - Objetivos e Conteúdos da Proposta Curricular do Paraná (1975, p.59-91).

Em termos de "para quê" o ensino da oralidade, podemos dizer que o Currículo os contempla fartamente. Com exceção dos objetivos de nº19 e 22, que



reconhece a presença do outro "comunicante", os demais estão voltados basicamente para o "emissor". A concepção de linguagem que fundamenta a abordagem da oralidade é a da comunicação, o que pode ser observado, por exemplo, no emprego de expressões tais como "emitir e receber mensagens", "transmitir". A situação social, os aspectos relacionados ao formato e ao estilo linguístico característicos dos gêneros da oralidade não fazem parte dos objetivos, tampouco dos conteúdos.

No livro didático "Português", de Cegalla e Rocher (1967), os autores dirigem-se ao professor orientando-o de que "os textos literários de modelares autores nacionais" transformarão o ensino da Língua Portuguesa em algo "vivo, eficiente e ameno" desde que se considere, dentre outros procedimentos, a "leitura oral e expressiva do texto, feita diante da turma por um aluno designado pelo mestre", e a "correção de erros de dicção cometidos pelos alunos na leitura do texto". Afora essa menção, não se apresentam outras razões para o trabalho com a oralidade, o que evidencia que o estudo de tal forma de registro interlocutivo era considerado de segunda ordem, predominando o trabalho com a linguagem na perspectiva do estudo de regras e de descrição gramatical.

Hermínio G. Sargentim ([s.d.], p.3-4), em "Atividades de Comunicação" -Manual do Professor, afirma que um dos critérios obedecidos na "Estrutura da obra" foram as "Atividades de fala - Jogral, teatro, leitura dramatizada, entrevista são algumas das atividades que visam a desenvolver no aluno a capacidade de comunicação oral, exigindo-lhe um aprimoramento na dicção, na entonação e na expressividade verbal"<sup>93</sup>. Dos dez "objetivos gerais" apresentados no "Plano de curso", um refere-se à oralidade: "aprimorar a expressão oral, utilizando textos e atividades cujo conteúdo esteja relacionado à vida social e psicológica".

No "Plano de aula" de cada unidade, em "Atividades de fala, de leitura e de revisão"<sup>94</sup>, poderíamos supor que, pela denominação da seção, a fala seria focalizada em seus desdobramentos. No entanto, no total de onze unidades, em apenas seis apresenta-se um único e mesmo objetivo: "desenvolver a comunicação oral", ou a variante "desenvolver a expressão oral", que em geral é seguido de objetivos para leitura e para revisão gramatical. A título de exemplo,

---

<sup>93</sup> Grifos do autor.

<sup>94</sup> As atividades de revisão referem-se somente a noções gramaticais.

tomamos aleatoriamente parte do plano de uma unidade qualquer, já que não observamos grandes variações entre um e outro<sup>95</sup>:

"Objetivos:

- 13. desenvolver a expressão oral;
- 14. enriquecer o vocabulário;
- 15. desenvolver a leitura;
- 16. rever classificação do predicado" (Plano de aula da Unidade 4) (SARGENTIM, [s.d.], p. 12)

Embora se trate de objetivo específico para a unidade, o autor não especifica que aspectos da "expressão oral" deveriam ser visados no ensino. Assim, observamos que o autor dá um tratamento bastante generalizante em termos de "para quê" ensinar oralidade, no livro didático em análise.

#### 6.5.2.2 Objetos de ensino da oralidade

Nas entrevistas, levantamos questões sobre o que se ensinava no eixo da oralidade. Feito o levantamento dos gêneros da oralidade lembrados pelos ex-professores, chegamos às seguintes indicações: reconto oral de livro lido pelo aluno, respostas orais a perguntas feitas pelo professor ou pelo autor do livro didático, debates, recado, aula livre, dublagem de canções, prova oral, jogral, dramatização, e júri simulado.

Mais escassas foram as memórias do ex-alunos sobre o que aprendiam em termos de oralidade: formas de vocativo, regras de boas maneiras, dicção, entonação, declamação de poemas, reconto de um acontecimento, e entoação de hinos pátrios.

O Currículo do Paraná (1975), conforme posto, propunha que se trabalhasse com o relato oral, a paráfrase, a descrição oral, a declamação de poemas, a narração de anedotas e adivinhas, protocolos de felicitação e de saudação, entrevista, dramatização de fábulas e histórias, relatório oral de pesquisa, jornal falado, debate, júri simulado e coro falado.

---

<sup>95</sup> Mantivemos a numeração do plano de aula da unidade.

Cegalla e Rocher (1967) contemplam, nos "exercícios de expressão oral", tão somente a interpretação de trechos de textos e a recitação de poemas. Observamos que os autores do livro didático partem do pressuposto de que os alunos já dominam tais objetos, uma vez que não fornecem nenhuma orientação sobre como fazê-lo. Em "Atividades de Comunicação" [s.d.], Sargentim propõe que se ensine pronúncia, dicção, entonação de frases, memorização, entrevista, encenação de roteiro de pequenas peças teatrais, dramatização e jogral.

Tendo levantado os objetivos e os objetos de ensino da oralidade, na voz de ex-professores e ex-alunos, no Currículo do Paraná e nos livros didáticos de Cegalla e Rocher (1967), e de Sargentim ([s.d.]), passamos a garimpar o *corpus* para localizar imagens sobre as metodologias e os materiais de ensino dessa modalidade de registro da língua.

#### 6.5.2.3 Práticas de ensino da oralidade

Mesmo que à oralidade não fosse atribuída a mesma atenção que à leitura, à escrita e ao ensino da gramática, observamos, nos depoimentos dos ex-professores, a existência de algumas práticas:

O Prof. Venturino lembra que solicitava, aos alunos, exposição oral, à frente da turma, de um livro lido (era uma atividade de leitura que compreendia um momento de fala), respostas a perguntas feitas por ele, recitação de poemas. Recomendava que, nas atividades de fala, recorressem a uma "linguagem que fugisse um pouquinho da roda de amigos [...] uma linguagem mais adequada...mais ou menos formal". Proibia o uso de gírias e de palavras de baixo calão:

"O que eu lembro nas minhas salas sobre a fala era aquela cobrança dos livros que eram solicitados a eles lerem, né, pelo menos dois livros por mês a gente solicitava, e sobre a fala, quinta e sexta série e sétima série também era exposição oral do livro, o resumo do livro mas oralmente, que não levasse mais de pelo menos 5 minutos, respostas de atividades que às vezes eram solicitados que fossem orais [...] lembro que raríssimas vezes eu pedia pra memorizar alguns versos, para citá-los, declamar, Principalmente na fala, é na parte de gestos ali, não. Mas o que eu pedia que fosse uma linguagem que fugisse um pouquinho da roda de amigos, que eles respeitassem os seus colegas, assim uma

linguagem o quanto possível que eles pudessem se aproximar de uma linguagem mais adequada, não permitia gírias, não permitia palavrão, era uma linguagem assim mais ou menos formal, linguagem de (ininteligível) social." (Prof. Venturino)

A fala era praticada na leitura oral, na realização de jograis, em concursos de oratória, segundo o depoimento da Prof<sup>a</sup> Anita.

"A gente praticava leitura oral não só de textos do LD, mas outros que eu levava, jograis, poemas, coisas assim. Eles gostavam muito de jogral e poema. Eu orientava como eles tinham de ler. Às vezes a escola, ou a Inspetoria promovia concurso de poema, de oratória. E teve alunos meus que tiraram em primeiro lugar, declamando poesia, poema, redação, oratória. Então a gente praticava muito esse tipo de coisa." (Profa Anita)

Ela lembra também de um procedimento que realizava, ao qual denominou de "aula livre", o qual, parecia-lhe, apresentar resultados satisfatórios, tanto em relação à adesão da turma, quanto à qualidade do desempenho dos alunos, naquilo que se propunham realizar:

"numa ocasião, logo que eu comecei a lecionar português de 5a a 8a série [...] ouvi um comentário de aula acadêmica e eu não entendi o que era isso. Eu entendi mais ou menos que era algo assim para se dar maior liberdade ao aluno. E eu comecei a trabalhar assim: aula livre. A cada quinze dias, no mínimo, e dependendo da turma, se trabalhavam bem, até uma vez por semana, eles tinham uma aula livre. A gente elegeu um presidente, um vice-presidente, um secretário e um vice-secretário. O presidente tinha que organizar a aula, e o vice o ajudava. [...] Quem gostava de cantar, ia lá e falava com o presidente e se inscrevia. Outro gostava de declamar, outro tinha achado um texto interessante e queria ler para os colegas, outro queria fazer uma dramatização. Então se inscreviam. Eles se organizavam e muito bem. Aí o presidente dirigia a aula. Eu ficava sentada lá atrás. Eu tenho até foto. E eles organizavam do começo ao fim. O secretário escrevia a ata. Eu atribuí as notas aos alunos que se apresentavam. É um trabalho que me ajudou muito. Quando eu trabalhei no XX, a coordenadora, em cada aula livre dessas, ela levava outra turma para assistir. Então, além dos alunos da minha turma, ela trazia uma outra turma para assistir [...] Então esse trabalho que eu fazia com aulas livres, eles falavam bastante, e depois vários alunos eram solicitados a opinar sobre o trabalho do colega, sobre a declamação que ele fez, sobre a música que ele cantou ou tocou, sobre o texto que ele trouxe para a sala de aula, que ele achou interessante e quis trazer para a turma ouvir, a dramatização que um grupo fez. Então nesse sentido, eles falavam mais." (Profa Anita)

Para a Prof<sup>a</sup> Alba, era preciso que o aluno tivesse liberdade de falar. O texto verbalizado oralmente serviria de substrato para a focalização de aspectos da ordem da fonética (possivelmente a pronúncia), da morfologia e da sintaxe.

"Na escola daí tinha a fala, liberdade de fala, aí por essa liberdade de fala você trabalha a fonética, aí você trabalha nessa oralidade, o estudo da composição das orações, quando, né, aí você vê a concordância verbal, a concordância nominal [...]" (Prof<sup>a</sup> Alba)

Festivais de variedades, envolvendo dança, dublagem, interpretação, musicalização, declamação etc eram vistos como eventos em que o trabalho com a oralidade estaria sendo contemplado na escola. Por outro lado, conteúdos relacionados aos sinais de pontuação, um recurso da escrita, poderiam servir de mote para o jogral ou a dramatização:

houve uma oportunidade em que eu fiz um festival, que não fiz outras vezes por falta de apoio. Mas eu marquei um festival, e... pedi que cada um escolhesse o que fosse fazer, e daí tinha uma menina bem tímida, e daí os meninos disseram "o que ela vai fazer?" Eu digo, ela vai fazer, assim vai pôr uma trança, ela vai fazer alguma coisa, alguma coisa na mão, qualquer coisa e vai dizer assim: "Eu sou o ponto de exclamação!", "Eu sou o ponto final;" "Eu sou a reticência"; "Eu sou a exclamação"; "Eu sou a interrogação"; "Ah, professora eu não decoro isso aí"; "Decora, e ainda vamos ampliar". E ela fez, se saiu bem, [...] era uma época de dublagem que as meninas se vestiam de, então elas escolheram, dublaram, uma tocava órgão, daí a Discolândia cedeu o órgão para mim, fiz um, ela colaborou, cedeu o órgão, então quem tocava órgão, tocou órgão, quem dançava, dançava, então eles criaram, quem falava, falava, quem declamava, declamava, quem cantava, cantava [...] o festival foi feito de manhã, à tarde e à noite. A escola parou. Eu acho que isso devia ser feito anualmente [...]" (Prof<sup>a</sup> Alba)

Além do festival da canção, o Prof. Floriano mencionou, como práticas realizadas à época, o júri-simulado, o teatro, o trabalho com poema adaptado para o teatro, alguns dos quais culminavam com apresentações fora de sala de aula, atraindo a atenção e o desejo de participar daqueles alunos que ainda não estivessem envolvidos:

"A dificuldade é enorme, para quem começa...a desenvolver uma fala, ou discursar, fazer júri-simulado, e assim por diante [...] a gente começou a trabalhar com poesia. Extra-classe a gente tinha o teatro. Depois a gente começou a organizar o festival da canção. Isso motivava. O teatro...e a poesia...Você conhece "O Navio Negroiro"? Eu tive umas alunas, um espetáculo. Até hoje quando elas me encontram me abraçam. Elas decoraram aquela poesia em pouco tempo, e quando elas iam apresentar, elas viviam. E o pessoal gostava barbaridade. Aí chamava a atenção, e alguns outros se envolviam. "Eu também quero uma poesia". E o teatro é a mesma coisa. Festivais de canção eram um sucesso. E se você incentiva, eles perdem o medo de se apresentar. Eles se expressam do jeito deles. E aí vêm novas interpretações e assim por diante. Mas era muito concorrido." (Prof. Floriano)

Floriano salientou que uma condição para os alunos perderem a inibição de se apresentarem em público era o incentivo do professor. Os festivais teriam sido bastante produtivos, o que podia ser observado, segundo ele, pela grande procura dos interessados em participar.

A superação da dificuldade de dirigir-se ao outro publicamente poderia ser resultante da orientação paciente do professor, que, aos poucos, ia induzindo os alunos a falarem, primeiro em pequenos grupos, e, depois, diante da turma toda, segundo o Prof. Abílio.

"Isso daí a gente trabalhava em grupos, e todo aquele que tinha dificuldade no trabalho em grupo, você vai encontrando, né, paciência, dá trabalho e não põe 10, põe 5, divide bem, e você vai nomeando, revezando pra vir na frente expor o trabalho, então você vai vendo que a maioria tem dificuldade, e pra vencer essa dificuldade você precisa mais de tempo, você tem que mais popularmente conversar com ele." (Prof. Abílio)

O concurso de oratória foi uma modalidade de trabalho mencionada pelas professoras Anita e Aracy. Com ele visava-se preparar o aluno para falar em público:

"Nós fazíamos concurso de oratória, no colégio, naquela época. Bom, eu ...normalmente eu selecionava os melhores, aqueles alunos que se sobressaíam na redação, aí a gente dava um tema para eles, eles escreviam, aí a gente encaminhava para o concurso, né, de oratória. Aí tinha os juízes, lá, para julgar. Uns cinco ou seis professores lá. Aí por exemplo, a 7ª série competia entre a 7ª série, e a 8ª entre as 8as. Mas o mesmo texto, normalmente era eu que dava o assunto. Aí a gente escolhia as melhores, e eles participavam, competiam. Eu dava orientações de como falar, eles apresentavam na sala de aula, iam na frente e falavam e faziam algum gesto, alguma coisa que tinham que fazer. Isso a gente ensinava. E eles gostavam do concurso de oratória." (Profª Araci)

Os procedimentos que antecedia a oralização de um texto eram a escolha de um tema, pela professora, a redação, pelo aluno, seguida de revisões e orientações, novamente feitas pela professora, quanto ao texto, à linguagem gestual, a postura. Os alunos ensaiavam a exposição na própria sala de aula, para, depois, fazerem-no em ambiente, onde outras turmas pudessem assistir.

No conjunto dos depoimentos dos ex-professores observamos que o trabalho com a oralidade ora era feito de modo um pouco mais sistemático, com orientações pontuais do professor, seguindo sua intuição e sua prática docente, ora deixava-se que os próprios alunos se organizassem para a sua realização. Em sua fala, a Profa Anita resume o significado do ensino da fala, nas práticas docentes: "A gente não sentia necessidade, por falta de conhecimento, mesmo."

Quando perguntamos aos docentes sobre os usos sociais que os alunos faziam da fala em seu cotidiano, obtivemos informações como: "a fala é o primeiro instrumento de cidadania" (Alba); "fora da escola podemos dizer que era bastante usada, em quase todas as situações que os alunos tinham que se comunicar... pois é, e a gente trabalhava pouco isso na escola." (Anita). Podemos dizer que os professores reconhecem a função social da fala na vida dos alunos. Por outro lado, embora ela fosse - como ainda o é - muito mais presente que a escrita, não recebia, na disciplina de Língua Portuguesa, atenção semelhante à devotada a esta.

As práticas lembradas pelos ex-alunos incluíam memorizar e declamar poemas, canções, hinos pátrios, para apresentar na "hora cívica" ou em feriados comemorativos:

"Decorar e declamar poesia lá na frente. Não tinha material. Umas duas ou três vezes no ano, sete de setembro, sempre." (Sr. Élson)

"Não tinha assim atividade sobre isso." (Sra. Gessi)

"Contar um acontecimento. Declamar uma poesia, um versinho, sabe? Às vezes cantar uma música. Cantar os hinos da pátria. No ginásio eu decorei o hino nacional, o hino da bandeira, e outros, porque toda segunda-feira, antes de começar a aula tinha a hora cívica. Daí todo mundo ficava em fila para cantar o hino e declamar alguma poesia, fazer uma apresentação." (Sra. Sara)

Instamo-los a rememorar materiais utilizados por eles e pelos seus ex-professores nos estudos da oralidade. Elson diz não ter havido material. Sara menciona folhas de papel e alguma indumentária providenciada pelos alunos para apresentação de jograis e poemas:

"Material assim, como? Ah! O material era bem pouco. Geralmente a folha onde estava a poesia. No jogral, os alunos vestiam uma roupa meio conforme ao assunto que iam falar. Por exemplo, se era uma poesia para o dia do índio, vestia alguma coisa de índio. Nos feriados nacionais sempre tinha apresentação. E no dia da hora cívica também. Dia das mães, dia dos pais, dia da criança." (Sra. Sara)

O Currículo do Paraná, na seção "Sugestões de Estratégias e Atividades"<sup>96</sup> (PARANÁ, 1975, p.95) limita-se a indicar os nomes de alguns gêneros do discurso, de suportes e de atividades que provavelmente eram conhecidas pelos professores, pois não há nenhuma orientação sobre como colocá-las em prática:

"SUGESTÕES DE ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES 8a série

1. Aula expositiva.
2. Jornal falado.
3. Dramatização.
4. Diálogo mudo.
5. Entrevistas.
6. Declamações.
7. Debates. [...]"

No livro didático de Cegalla E Rocher (1967, p.56), os encaminhamentos didáticos que focalizavam a oralidade resumiam-se em:

**"Exercício de expressão oral:**

Faça uma breve interpretação do texto acima.<sup>97</sup>"

O texto a que se referem os autores é "Os Campeiros", do livro "Os Guaxos", de Barbosa Lessa (1959, p.157). Ou então se apresentava um poema, antecedido de breve orientação:

<sup>96</sup> Optamos por apresentar a lista de "sugestões" referentes a apenas uma das séries, tendo em vista que há pouca variação nas indicações das demais. Contemplamos apenas os itens da lista que entendemos serem relativos à produção escrita.

<sup>97</sup> Grifos do autor.



*"Decore e recite a conhecida sextilha de Francisco Otaviano:*

Quem passou pela vida em branca nuvem E em plácido repouso adormeceu; Quem não sentiu o frio da desgraça, Quem passou pela vida e não sofreu: Foi espectro de homem, não foi homem, Só passou pela vida, não viveu."

Os encaminhamentos poderiam estar antecedidos de questões de leitura de texto, de temas para a escrita de redação, e sucedidos, frequentemente, por tópicos gramaticais. Não era estabelecida nenhuma relação entre as práticas de leitura, de produção escrita, de "expressão oral" e de gramática, como componentes de uma totalidade: os usos sociais da língua.

O "Plano de aula" destinado ao professor, no livro didático de Sargentim, contempla um item denominado "Estratégias", contendo alguma sugestão para a condução dos trabalhos com a oralidade. A título de exemplo, tomamos as indicações da Unidade 4<sup>98</sup>, na qual foram propostos os seguintes objetivos: "desenvolver a expressão oral, enriquecer o vocabulário, desenvolver a leitura e rever classificação do predicado" para os seguintes "conteúdos"<sup>99</sup>: "Texto: 'O Destino', e 'Mana Maria'".

- "Os alunos formam duplas e apresentam o texto "O Destino". Pode-se estabelecer um concurso que irá apontar a melhor dupla, considerando o ritmo, entonação, pausa e dicção.
- No texto "Mana Maria", comentar sobretudo o aspecto de composição: o narrador relata principalmente o mundo interior da personagem: o que ela pensa, relembra, sente, etc.<sup>100</sup>

Como podemos conferir na amostra acima, para os objetivos propostos, as estratégias, o "como fazer", em relação aos dois textos é bastante vago. Para o trabalho com o primeiro texto, focaliza, no que se refere à expressão oral, o ritmo, a entonação, a pausa e a dicção, não trazendo maiores esclarecimentos sobre o que os constitui. Com isso, deduz-se que os professores saberiam abordá-los sem o auxílio do livro didático.

<sup>98</sup> Escolhemos tal unidade porque já a mencionamos na seção 4. Objetivos para o ensino da produção de textos orais.

<sup>99</sup> Na coluna destinada aos objetivos, constam apenas esses dois títulos de textos.

<sup>100</sup> O procedimento para o segundo texto chama a atenção sobre o papel do narrador. O emprego do termo "sobretudo" sugere que sejam considerados outros aspectos, mas que se deve enfatizar o tipo de narrador.

Na página de abertura da unidade, no item "Atividades de fala" consta "Entonação de frases", voltada para o texto "O Destino", o mesmo ocorrendo na página 8, em que tal atividade de fala estaria sendo desenvolvida.

Considerando-se o tratamento dispensado, notamos que a oralidade fora percebida, por Sargentim, como uma das dimensões do ensino de Língua Portuguesa, tendo sido contemplada no livro didático. Os objetivos e os procedimentos se voltam, quase que exclusivamente, para aspectos prosódicos, como o plano do ritmo, da entonação e da dicção, mesmo quando sugere atividades como jogral, dramatização e teatro, entendendo que, por meio delas, a oralidade estaria sendo suficientemente ensinada.

Como observamos anteriormente, a oralidade é tratada em apenas seis das onze unidades. Disso, e do modo como é encaminhada, podemos depreender que se trata de uma abordagem ainda incipiente e bastante superficial, pautada por uma perspectiva de linguagem que considera apenas aquele que fala, pondo de lado todas as interferências de seu entorno.

Entendemos que a simplificação do ensino da oralidade, a não consideração de discussões sobre os usos sociais da língua em seu registro oral, nas mais diversas esferas sociais, incluindo-se aspectos relacionados aos gêneros, à forma composicional, e ao estilo próprios do registro oral, em consonância com a variedade lingüística, incidem na perda da dimensão discursiva da produção do texto oral, consoante Geraldi (1991a).

Os objetivos, os conteúdos e as metodologias de ensino da produção de textos escritos e de textos orais, configurados no *corpus* desta pesquisa, nos permitem afirmar, na esteira de Soares (2002) e de Palma e Faccina (2001), sua vinculação às orientações dos estudos linguísticos tradicionais e da linguística moderna, com alguns indícios de ruptura, como por exemplo, a elaboração, pelos alunos, orientada pelo professor, de jornal para circulação na comunidade escolar (conforme Anexo 6, p. 428).

## 6.6 ENSINO DE GRAMÁTICA

Entendemos que o envolvimento com essa questão seja representativo da importância que têm/tiveram na composição da história da disciplina de Língua Portuguesa, na região, no período pesquisado. Vejamos, primeiramente, significados do ensino da gramática explicitados na voz dos ex-professores entrevistados, para em seguida observarmos o que falam os ex-alunos, o Currículo do Paraná (1975) e os livros didáticos:

"ninguém sabe gramática praticamente, gramática só mete medo [...] iniciava-se já com aquelas separações vindas da LDB, dividido por séries, classificação das palavras, substantivo, etc, mas a minha ênfase maior sempre foi a questão dos tempos verbais [...] não deixava de trabalhar análise, também não, todos aqueles assuntos de classes gramaticais [...] e quinta a oitava era mais focalizado classes gramaticais, a estilística muito, pobrezinha, com poucas talvez uma aula ou duas apenas, e análise sintática, mais era o que mais a gente praticava. Era distribuído por séries, quinta e sexta séries é praticamente só classes gramaticais, a questão digamos, do relacionamento, da análise, isso aí é mais sétima e oitava, ali entrava questão principalmente na oitava série da subordinação que é complicada mesmo, mas o que pra mim era o certo, era a análise sintática" (Prof. Venturino)

Nesse segmento podemos observar, dentre outros aspectos, a imagem que o enunciador faz do conhecimento que o outro tem da gramática, e de como seria sua relação com ela. Nessa imagem pode ser flagrado o modo como o próprio enunciador concebe a gramática. Trata-se de saber "analisar" a língua, de classificar palavras ou segmentos de palavras, e de componentes sintáticos de períodos, previamente selecionados pelo professor (ou pelo autor do livro didático). A gramática era vista na perspectiva da nomenclatura, produzida por uma teoria gramatical a propósito da língua. A noção de gramática como um componente de qualquer variedade linguística, portanto, de domínio de qualquer falante da língua, não é evocada. Ainda prevalece a noção monolítica de gramática. A distribuição dos conteúdos por série é mencionada também em depoimentos de outros entrevistados, e era assim configurada: na 5ª e 6ª séries, priorizava-se o ensino das classes gramaticais. Na 7ª e 8ª séries, a análise sintática.

No dito "mas o que pra mim era o certo, era a análise sintática", percebemos a forte influência da análise dos componentes em relação sintática no interior dos períodos. "Era o certo", no depoimento, pode significar "o que eu ensinava de fato".

Uma quebra de orientação para os sentidos do ensino de língua ocorre na sequência "mas o que pra mim era o certo, era a análise sintática, até o ponto final, frase por frase, período por período, sem me dar conta de que isso não era texto, né. O texto é o completo, é o total e eu não me dava conta disso". O enunciador salienta que sua prática de análise sintática era feita a partir de frases ou de períodos. E, em algum momento de seu exercício profissional, verificou que trabalhava com a metalinguagem de fragmentos, e não de textos. Daí passou a entender o texto como "o completo, é o total".

A valorização do texto como unidade de ensino se colocou a partir das contribuições da Linguística Textual, cujas discussões começam a ter fôlego, no Brasil, nos anos oitenta, principalmente nos trabalhos de Ingedore Koch. Enquanto se vê o texto como "o completo", "o total", desconsideram-se aspectos da situação imediata de produção e do contexto social e histórico mais amplo, conforme orienta Bakhtin (1992), mais recentemente. Vejamos um excerto de outro depoimento:

"De 5a a 8a, a parte de gramática, eu sempre trabalhei muito com verbos, conjugação verbal, flexão, concordância, e análise sintática. Foi, sempre, lógico, a gente trabalhava muito ortografia, acentuação, pontuação, também. Mas que eu trabalhava era essa parte: conjugação de verbos, concordância, flexão de palavras [...] eu gostava de preparar aulas de análise sintática [...] normalmente o aluno não gosta [...] há verbos que trazem dificuldade, e você tem de repetir, repetir em sala de aula, para que eles gravem a forma correta. E aí quando vão redigir, aplicam na redação. Fazendo em voz alta conjugação de verbo em sala de aula, todo mundo junto, falando e ouvindo, eles assimilam." (Profa Anita)

"Era análise sintática (risos) eu sempre fui fã de análise sintática...sempre...quando eu estudava eu já gostava. [...] E tinha alunos que se sobressaíam na análise sintática também. É, depois da 7a série [...] era da 7a em diante que a gente intensificava a análise sintática, né, as orações, os tipos de orações...tudo" (Profa Araci)

Sentidos desses segmentos caminham na mesma direção dos explicitados nos trechos anteriores. Conjugação de verbos, sintaxe de concordância,

ortografia, análise dos termos da oração ou do período foram alguns dos conteúdos afixados na memória da Professora Anita e da Professora Araci, quando se referiram ao ensino da gramática. E a sua predileção sobre a análise sintática, conteúdo que também estava nas preferências do Professor Venturino. Anita fala dos conteúdos gramaticais e também de algum procedimento para o ensino de verbos: "você tem de repetir, repetir em sala de aula, para que eles gravem a forma correta" e "Fazendo em voz alta conjugação de verbo em sala de aula, todo mundo junto, falando e ouvindo". A repetição das flexões verbais e a conjugação oral de verbos, feita coletivamente, são vistas como procedimentos adequados para a aprendizagem.

O objetivo desse trabalho era, para a professora Anita, que os alunos, por meio da repetição e do exercício oral, memorizassem as flexões verbais para, no momento da produção textual, empregarem-nas adequadamente. Os excertos a seguir, de duas entrevistas, expõem o objetivo visado pelas professoras com o ensino da gramática:

"A finalidade do ensino da gramática era melhorar a redação e a expressão oral, porque se o aluno praticasse, aprendesse a conjugar verbos, concordância, flexão, ia melhorar sua fala, sua redação." (Prof<sup>a</sup> Anita)

"Bom eu gostava sempre muito de gramática. Até costumam me chamar de gramatiquera. Digo, sou porque eu acho que precisa...Eu sou...eu acho assim que tem que ensinar e dar nomes aos bois. Só que a gente trabalhava mais aquela gramática pela gramática. É tão difícil. Por isso que tem "Nóis vai, nós foi, nós imo" Só que eles tinham de saber, por exemplo, o que é um verbo? Onde se usa? O que indica? O estado do verbo?" (Profa Glaci)

Passado e presente se fundem no depoimento de Glaci: quando diz que "gostava" de gramática, poderia sugerir que não gosta mais. Esse sentido é afastado pela flexão verbal no presente em "costumam me chamar... Digo, sou porque eu acho que precisa...Eu sou...". Na perspectiva atualizada na voz de Glaci, não há espaço para discutir acerca de ensinar ou não a gramática. Em "tem que ensinar" a enunciadora evidencia seu grau de adesão e de comprometimento à posição por ela assumida. O ditado popular "dar nome aos bois" remete ao ensino da nomenclatura gramatical.

Ensinar gramática normativa e descritiva, com o objetivo de melhorar a fala e a redação, é um sentido que se manifestou nos depoimentos de outros professores entrevistados. Ilustramos isso com a apresentação de mais dois excertos:

"se a terminação do verbo já conjugado não corresponde ao sujeito que você se refere, você deixou feio, você fez errado, você fala inútil, você escreve inútil, você não tá aprendendo nada." (Profa Alba)

"Eu, o meu objetivo, quando eu dava sujeito, predicado, objeto direto, adjuntos, era para eles aplicarem dentro da redação. Para eles entenderem como que os/que o sujeito não precisa estar no início, pode estar no fim da frase, e que os adjuntos têm que concordar com o substantivo, os adjetivos têm que concordar com os substantivos." (Profa Araci)

O que teria levado os professores a acreditarem que ensinando primeiro a gramática normativa e a prescritiva estar-se-ia garantindo que a fala e a escrita dos alunos seria mais adequada? Primeiro, essa era a concepção corrente na época. E, segundo, é preciso lembrar que, no contexto da pesquisa, tendo em vista o distanciamento em que se encontravam os professores de língua portuguesa em relação às "letras da cidade" e à "cidade das letras" (GERALDI, 2006), o parâmetro por eles adotado eram as orientações que eles imaginavam que estariam contidas nos programas oficiais de ensino, mas principalmente os rumos apontados pelos livros didáticos que utilizavam, e pela sua história como aluno.

Embora possa parecer que a concepção de ensino de gramática fosse homogênea entre os professores entrevistados, capturamos algum indício de deslocamento de sentido, como pode ser observado nos trechos a seguir:

"ainda em 1978, ensinava a gramática ainda meio crua, no sentido de saber o modo indicativo do verbo, saber pronomes, adjetivos. Mas sabê-los assim por saber. Não quando eles estão colocados num contexto. E aí talvez eu tenha pecado bastante, porque você saber o presente, o futuro, o subjuntivo imperfeito...Saber o decoreba, tudo bem, mas e na hora de aplicar? Agora, se é dentro de um contexto, como eu fiz posteriormente, aí você ensinava a gramática, partindo de um texto. Você pegava um texto que tinha bastante adjetivos, e trabalhava os adjetivos, verbo? Trabalhava o verbo. Aí você mostrava o presente, o pretérito imperfeito. E aí "agora vamos ver no texto" (Prof. Floriano)

No uso do termo "ainda", em "ensinava a gramática ainda meio crua"<sup>101</sup> insinua-se a possibilidade de ensiná-la de outro modo, que não seja "meio crua". Nesse segmento, o enunciador afirma que ensinar a teoria gramatical não teria um objetivo específico em relação ao aprendizado da língua, a não ser o acúmulo de conhecimento, denotado em "saber por saber".

A outra maneira é explicitada pelo enunciador quando diz "Agora, se é dentro de um contexto, como fiz posteriormente, aí você ensinava a gramática partindo de um texto. Você pegava um texto que tinha bastante adjetivos, e trabalhava os adjetivos." O objeto continuava sendo a gramática. Com base no explicitado, parece que o que teria mudado seria a sua abordagem. Nesse caso, ensinar a gramática "dentro de um contexto", ou "partindo de um texto" consistiria em, tendo-se definido previamente um tópico gramatical a ser ensinado, selecionar um texto que contivesse o maior número de ocorrências possível, para fazer exercícios de localizar, classificar etc. Esse procedimento pedagógico foi entendido como ensinar gramática a partir do texto.

Pode parecer que não houve nenhum avanço aí. Contudo, entendemos que isso mostra o ensino de gramática em movimento, ou pelo menos, uma tentativa de compreender o que significa ensinar gramática a partir do texto, como os estudos linguísticos apregoaram. Mas isso já é algo recente, e escapa ao período que estamos focalizando na pesquisa. No excerto posterior, o enunciador puxa fios na textura do discurso que sugerem a compreensão do ensino de gramática para além do trabalho com a nomenclatura, ou da gramática "crua":

"eu, dentro das redações, dentro daquilo que eles falavam, dentro tudo, já é um ensino da gramática, na minha idéia. [...] E se você for dentro do contexto, ver aquilo que é mais importante, ou menos importante, através de uma palavrinha muda tudo o sentido da importância. Agora é natural que chega momentos que a gente tem que sintetizar, ali, alguns ícones, né" (Prof. Abílio)

---

<sup>101</sup> Na acepção corrente, ensinar a gramática "meio crua" quer dizer ensinar a prescrição e a descrição gramatical desvinculadas da língua em uso. Outra expressão utilizada pelos professores, com sentido aproximado era "gramática pura". No primeiro caso, a gramática é metaforicamente associada a um alimento. O contrário de "cru" seria "cozido", por exemplo. É possível que quando se começou a discutir, mais recentemente, o ensino da gramática dentro do texto, esse envolvimento entre a teoria, a nomenclatura e o uso pode ter sido entendido como um processo de alteração de estado da gramática, que a tornaria mais palatável (ou mais digerível) ao aluno, assim como se faz quando os alimentos crus são cozidos. No segundo caso, a suposta pureza da gramática poderia estar relacionada a uma também suposta variedade lingüística, na qual os gramáticos teriam se inspirado para definir regras de "bem falar" e de "bem escrever". São apenas algumas, dentre muitas, possibilidades de sentido para esses termos.

No imaginário do enunciador, delineia-se um outro sentido para o ensino de gramática. Diferente dos outros entrevistados (professores), mesmo que explicitado de um modo um pouco nebuloso, o professor percebe o trabalho com a língua, na produção de textos escritos ou de textos falados, como algo ligado ao ensino da gramática. Destaca a questão do significado das palavras, que pode ser alterado, conforme a sua posição no texto. Ao mesmo tempo em que em sua fala se desenha essa possibilidade, salienta a necessidade de ensinar a nomenclatura de tópicos gramaticais: "Agora é natural que chega momentos que a gente tem que sintetizar, ali, alguns ícones né." Para isso, sugere que primeiro o aluno precisaria ser iniciado no manuseio do texto, "preparando ele por meio de contexto, de trabalho, e quando chega a hora, mas, olha, existem umas palavrinhas que é importante, que tem que gravar, não pode ficar assim, que de repente cai num vestibular aí [...] Pode 'Qual é a frase que está no superlativo absoluto analítico?'. Que pode cair, é prática [...]", para depois ensinar alguns "ícones" gramaticais, com o argumento de que isso poderia cair no vestibular.

Sem querermos esgotar a reflexão acerca do ensino da gramática, passemos a considerar a relação dos ex-professores com os livros de Gramática (as "gramáticas", como em geral se diz). Não faremos o seu exame, porque isso não é propósito dessa pesquisa, embora nos depoimentos dos ex-professores tenhamos percebido que um dos poucos referenciais teóricos que dispunham para o ensino, no período pesquisado, eram as gramáticas, cujos conteúdos teriam orientado as práticas pedagógicas de ensino de língua.

Entendemos que rememorar a história da disciplina Língua Portuguesa implica analisar esses materiais também, dados seus significados para os professores. Mas isso ficará para futuras investidas em pesquisas nesse campo. Por ora, limitar-nos-emos a registrar as que foram lembradas, e que teriam feito parte da rotina dos professores na região e naquela época. As referências a gramáticas de apoio para o ensino em sala de aula foram, com maior incidência, Evanildo Bechara e Domingos Paschoal Cegalla:

"Eu trabalhei muito com Evanildo Bechara e Domingos Paschoal Cegalla. Eram as duas gramáticas que sempre me acompanharam e sempre me baseava por elas" (Profa Anita)



"O Cegalla...ich... o Cegalla...está lá (apontando para a estante de livros) o meu Cegallinha. Tinha muitos outros, o Luft, o Tufano, o...**(E por que a senhora preferia o Cegalla?)** Porque eu sempre gostei dele...acho que desde o ginásio eu trabalhava com ele. Não, depois na faculdade tinha a Construtural, que era do Eurico Back e...tinha outro...Geraldo Mattos" (Profa Glaci)

"Eu tinha aquela gramática do Bechara [...] Eu fazia estudo dentro daquilo que tiver, ela é bem, mas ela tem também sinais brandos para que você possa dar para um aluno mais fácil. O Bechara é muito bom, trabalhei muito Bechara, seguia muito a linha dele." (Prof. Abílio)

"eu só me lembro do Cegalla, eu usei outras gramáticas, mas não me lembro mais. A que eu mais lembro é a do Cegalla, que me marcou tanto...porque eu usei a vida inteira, é, me familiarizei com ela. As explicações que ela trazia eu achava muito boas, os exercícios coerentes" (Profa Araci)

Houve também referência a "Napoleão Mendes de Almeida (risos) e sua *Gramática*, gramática... (ininteligível) *da língua portuguesa*, eu me baseava bastante no Napoleão Mendes de Almeida" (Prof. Venturino). Uma professora fez referência a "Mansur Guérios, eu sempre trabalhei com a gramática, a gramática do Mansur Guérios, Mansur Guérios marque lá, escritor do Paraná, foi a gramática mais usada, muito! Depois que veio Cegalla, podia ter Cegalla em São Paulo, mas aqui era Farãio Mansur Guérios<sup>102</sup>. Era como uma bíblia<sup>103</sup>." (Profa Alba).

No grupo de entrevistados (8 ex-professores), apenas essa professora fez menção a tal autor e a sua gramática. Então, quando diz "foi a gramática mais usada, muito!", pode de fato ter sido bastante utilizada na região, bem como pode ser que teria sido a mais usada pela professora. Não temos dados suficientes para fazer uma ou outra afirmação.

<sup>102</sup> Em levantamento que realizamos em bibliotecas da região Oeste, na biblioteca da UFPR, e na Web localizamos informações sobre Mansur Guérios e algumas de suas publicações: "O Professor Rosário Farãni Mansur Guérios é natural de Curitiba (PR). Professor de Língua Portuguesa no Instituto de Letras e Artes de sua cidade natal, é autor, além do "Dicionário Etimológico de Nomes e Sobrenomes", de várias obras, entre as quais podemos citar: "Tabus Lingüísticos", "Pontos de Gramática Histórica Portuguesa", "Dicionário de Tribos e Línguas Indígenas da América Meridional", "A Nomenclatura Gramatical Brasileira Definida e Exemplificada" e "Conceito do Correto e do Incorreto na Linguagem". [www.usinadeletras.com.br/](http://www.usinadeletras.com.br/). Relacionados diretamente ao ensino de língua portuguesa apontamos dois livros: Português ginásial, publicado em 1964, pela Editora Saraiva; e Pontos de Gramática Histórica Portuguesa, publicado em 1937, pela Livraria Acadêmica.

<sup>103</sup> A comparação entre o livro de gramática a bíblia, feita pela professora evidencia de alguma forma, a relação hierárquica entre professor e gramática. Na imagem bíblica atribuída a esse material de ensino projeta-se o sentido do sagrado, da verdade a ser seguida sem ser questionada. Nessa relação hierárquica, quem manda e determina rumos é a Gramática, e quem deve segui-la é o professor.

Um ou outro professor, embora tenha dito que utilizara, informou que não se lembrava do autor e do título da(s) gramática(s). O apagamento também significa, considerando-se que todos os componentes do grupo pesquisado afirmaram, em seus depoimentos, que ensinavam gramática. Alguns deles lembraram, inclusive, que levavam várias delas para a sala de aula, para os alunos manusearem. Quer dizer, parece que de fato elas estiverem bem presentes em sala de aula. Então o que teria motivado esse esquecimento? Ou será que, em um ou outro caso, a principal referência para o ensino de gramática seria o livro didático?

Chamou-nos a atenção o fato de que os professores que começaram a lecionar Língua Portuguesa para o Ginásio na década de 1960, lembraram, com ênfase, as gramáticas que utilizaram. Os que iniciaram na década de 1970 lembraram com um pouco mais de facilidade os livros didáticos utilizados. Se nos reportarmos à história da educação brasileira, e do ensino de língua portuguesa, talvez possamos compreender esse processo. Quanto mais andarmos em direção ao passado, perceberemos que a produção e a vulgarização de livros didáticos era, de certa forma, incipiente, e para que o aluno tivesse acesso a eles tinha de comprá-los, o que era um limitador para boa parte da população, que não dispunha de recursos para adquiri-los. Nesse quadro, o que o professor dispunha mesmo para o ensino era uma gramática, vista como não perecível, razão pela qual se o profissional adquirisse um exemplar, poderia lecionar durante anos, e nas mais diferentes séries do Ginásio, com esse material.

Na década de 1970, ocorreram maiores investimentos na produção e na divulgação de livros didáticos. O que teria marcado a trajetória profissional de vários professores entrevistados fora a presença de representantes de editoras, na região, nessa década. Vinham para cá com a finalidade de divulgar (e vender) as publicações didáticas das editoras, e de cortesia, como lembraram os ex-professores, ofereciam exemplares gratuitos para eles e para as escolas. Mesmo que nem todos os alunos adquirissem o livro didático, os professores puderam, com essas doações, formar um acervo em suas casas, ao qual poderiam recorrer para preparar aulas, para buscar sugestões de atividades para sala de aula, para localizar um texto diferente etc. Isso possibilitou uma relação bastante umbilical entre professor e livro didático.

A precária (quando não ausente) habilitação profissional do professor, como lembra Soares (2002), e a oferta de livros didáticos com as aulas

preparadas, os exercícios respondidos (como veremos mais à frente), podem ter contribuído para o retraimento dos livros de gramática em salas de aula, e do imaginário do professor. A soberania da Gramática foi suplantada pela soberania do livro didático.

Os ex-alunos entrevistados, cada um a seu modo, falou sobre a sua relação com o ensino de gramática. Os sentidos produzidos por eles, dos quais alguns foram verbalizados durante as entrevistas, não são homogêneos, embora apresentem pontos de convergência. Solicitamos que falassem sobre objetivos, conteúdos, periodicidade do ensino de gramática. Em vários momentos da entrevista tivemos de explicar o teor de algumas perguntas, e também o significado de algumas palavras, para podermos estabelecer uma espécie de alinhamento mental com os ex-alunos (Por exemplo, a distinção entre leitura e literatura, que para eles eram sinônimos). As indagações foram respondidas como segue:

"Eu não me lembro direito. Sobre a gramática a gente estudava bastante verbos. Tinha uma outra parte também que eu não sei o nome, que é assim: quem nasce no Paraná é paranaense. [...] Verbos, caligrafia, quem nasce onde como se chama [...] Essas coisas assim, de paranaense, catarinense, a gente tinha de saber. O professor fazia prova oral." (Sr. Élson)

"Aprendia que tinha que escrever as palavras corretamente (Ortografia?) Isso, ortografia, acentuar as palavras corretamente, conjugação de verbos a gente fazia muito. Escrevia páginas e páginas de conjugação. Orações, o...a...como é que é...das orações, as partes das...predicado, sujeito, sujeito simples, sujeito abstrato. E assim a...substantivo, pronome pessoal, adjetivos. Tinha também...eu me lembro que uma professora fez a turma toda decorar as...aquilo de a, ante, após, de, perante, como é que se chama mesmo? As conjunções? Não? Bom, acho que você já entendeu, né Carmen, o que que eu estou falando? **(Sim, será que você estava falando das preposições?)** Isso! Isso mesmo! Daí ela falava assim: semana que vem vamos começar a tomar oralmente as preposições. Dava uma semana para a gente decorar. Uns decoravam, outros não conseguiam. Daí na aula ela ia sorteando os nomes, a gente tinha de ficar em pé, e dizer todas as preposições de uma vez só. Mas o que mais os professores batiam era na escrita certa das palavras e nos verbos." (Sra. Gessi)

"De gramática? Ah! Sim, aprendia feminino, masculino, singular, plural, e por exemplo, um monte de cachorro, se chamava matilha, de navios, se chamava esquadra. Verbos, sujeito e predicado. E o ponto de interrogação, os dois pontinhos. Que eu me lembro, era isso." (Sra. Sara)

Nas memórias explicitadas pelos alunos, o objetivo para o aprendizado da gramática era basicamente para "a gente aprender a escrever direito, como tem que ser" (Élson). Esse foi um ponto comum nas entrevistas dos ex-alunos. Nesse sentido, quanto mais os alunos aprendessem gramática, melhor seria a sua escrita. Esse mesmo objetivo foi mencionado pelos ex-professores entrevistados.

Quando interrogamos os ex-alunos acerca do uso dos conhecimentos gramaticais estudados por eles, em sua vida prática, foram unânimes em dizer que foram/são úteis. Nesse aspecto, não estamos muito certos se, de fato, tais conteúdos tinham/têm proveito na vida dos mesmos, ou se ao responderem à questão, a voz que soou mais forte foi a do discurso pedagógico, nele incluída a voz do professor, dos livros didáticos, do currículo etc., a qual conferia razão para o ensino de gramática. Nossa afirmação baseia-se em outros excertos das falas dos alunos, em que, mesmo tendo dificuldade para desenvolver algum tópico das entrevistas, asseguraram que não gostavam do assunto, mas que era "importante ter" (Élson).

Os conteúdos estudados nas aulas de gramática, nomeados pelos ex-alunos, variam de componentes da gramática normativa, como a conjugação verbal, a ortografia e o uso dos sinais de pontuação, a componentes da gramática descritiva, como classificação de palavras (substantivo, adjetivo, preposições, termos da oração, dentre outros).

Os conteúdos apontados não foram exatamente os mesmos nas três entrevistas, mas pode-se dizer que pertenciam a campos comuns. Entendemos que o explicitado não representa todo o lembrado, nem tampouco a totalidade compreendida pelos estudos gramaticais da época. Mesmo assim, o que foi elencado pelos ex-alunos permite que façamos algumas inferências. A primeira delas é que os depoimentos foram unânimes quanto à presença do ensino de gramática em sala de aula. A segunda, corroborando o apontado pelos ex-professores, quanto à abordagem dos conteúdos gramaticais, os ex-alunos em nenhum momento fizeram qualquer referência à vinculação daqueles, a unidades de significação, como textos ou enunciados de discursos. Ou seja, ao que parece, a gramática era ensinada "meio crua".

Outro aspecto que caracterizaria o ensino de Língua Portuguesa era a frequência com que conteúdos gramaticais eram expostos em sala de aula. Os ex-

alunos afirmaram: "Tinha bastante gramática, quase todo dia" (Sara); "Quase todo dia. Aula de português é aula de gramática. Se não aprender a falar e a escrever na gramática, não adianta nada ir na aula" (Élson); e "Eu não sei dizer bem a frequência, mas que eu me lembro, toda semana tinha gramática, e não era pouco, mas não sei dizer quantas aulas por semana, porque faz tanto tempo" (Gessi). Esses segmentos permitem perceber que o ensino de gramática, conforme lembrado pelos alunos, ocupava boa parte da carga horária da disciplina de língua portuguesa.

Alguns ex-professores empregaram expressões de quantificação em relação ao número de aulas semanais dedicado à gramática: "umas duas aulas na semana." (Prof<sup>a</sup> Anita); "Eu não lembro mais...eu acho que era duas ou três aulas semanais que eu destinava para o ensino da gramática...das cinco, né" (Prof<sup>a</sup> Araci); e "Quase acho que...umas duas três aulas... é que é difícil assim...dizer, porque dependendo do que a gente estava trabalhando, se era um texto ou, daí era quase todo dia. Não toda a aula, às vezes uns 15 ou 20 minutinhos" (Prof<sup>a</sup> Glaci). Isso pode ratificar os depoimentos dos alunos, que disseram que se estudava bastante gramática à época.

E qual foi o tratamento dado ao ensino de gramática pelo Currículo do Paraná (1975)<sup>104</sup>? Logo no início, à página 28, após terem sido colocados os objetivos para o ensino de Língua Portuguesa de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do 1<sup>o</sup> Grau, no título "Como ensinar língua portuguesa", abrem-se dois subtítulos para dialogar com o professor, e para firmar a perspectiva ensejada pela SEEC: "1. E a gramática?" e "2.E a gramática?"

A recorrência marcada pela repetição dos termos dos subtítulos sugere-nos que, pelo menos no nível do discurso, as certezas sobre ensino de gramática passavam por um momento de instabilidade, gerando muitas dúvidas para o professor de Língua Portuguesa. Embora um pouco longos, julgamos necessário transcrever as seções, em sua quase totalidade (os subtítulos), para confirmarmos, ou não, tal entendimento:

---

<sup>104</sup> Lembramos que esse foi o único documento curricular oficial a que tivemos acesso. Portanto, nossas observações em relação ao currículo do Estado limitaram-se à década de 1970.

### "E a gramática?"

Temos encontrado professores angustiados quanto a este aspecto. Ensiná-lo como se fez tradicionalmente ou bani-lo definitivamente? O ensino de gramática foi tido como opressivo e alienado. De outra parte, fundamentados em contribuições da Lingüística, muitos professores, depois de terem tentado mudar seus procedimentos didáticos deixando de ensiná-la, mostram-se insatisfeitos e desorientados. A dúvida persiste.

### E a gramática?

Acreditamos no equilíbrio. As normas são necessárias, mas devem ser normas vivas - não podem estar desvinculadas dos padrões lingüísticos da atualidade. "Não é a gramática normativa que ensina a língua, mas, a própria língua". É preciso [...]

É preciso saber se o aluno é capaz de captar o sentido desta ou daquela frase, isto é, de dominar sua estrutura subjacente. É preciso dar ao aluno oportunidades de reconhecer e utilizar formas características de outros registros: o do professor que ele ouve, aquelas veiculadas pelos jornais, pela publicidade, pela literatura. É preciso levar o aluno a operar escolhas ao nível de suas próprias realizações escritas, a dominar e apreciar aquelas dos outros.

### CABE AQUI UM ESCLARECIMENTO SOBRE O EQUILÍBRIO QUE PRETENDEMOS:

Se nas quatro ou cinco primeiras séries o aluno vivencia experiências de linguagem, é preciso elaborar exercícios de língua - exercícios estruturais cuja prática conduza o aluno a utilizar mecanismos gramaticais de base que ele desconhecia ou dominava mal. Aprender fazendo e repetindo: Língua é hábito!

Desta forma, é o professor - como autor dos exercícios - que deve conhecer a gramática, não o aluno.

Se for questão de conhecer regras, neste método de ensino, cabe somente ao professor conhecê-las, não ao aluno. O aluno não entra em contato com estas regras, mas somente com modelos de transformação e substituição que os ilustram. É o que poderíamos chamar de gramática NÃO CONSCIENTE. Essa GRAMÁTICA NÃO CONSCIENTE conduz o aluno a automatizar as estruturas básicas da língua, a enriquecer a sua competência lingüística: o aluno usa a gramática sem o saber. O que não é possível senão partindo de uma descrição fecunda da língua a ensinar.

A garantia do sucesso estará na adequação dos exercícios. É na insistência.

Convém ressaltar, no entanto, que se esta gramática não consciente é instrumento efetivo na consecução de todo e qualquer objetivo da linguagem, não é ela, por sua natureza, suficiente para garantir os comportamentos desejáveis, ao final de oito séries, na linguagem escrita." (PARANÁ, 1975, p. 28-29)

O texto prossegue falando sobre a caracterização do código oral, "que utiliza essencialmente a justaposição de frases cujo centro é o verbo nos

tempos do indicativo" (PARANÁ, 1975, p.29), para compará-lo ao código escrito, considerado como mais complexo, pois "utiliza todas as possibilidades de subordinação; faz apelo a um sistema verbal muito trabalhado; exige uma sólida coerência da frase". É preciso que consideremos que essa visão dicotômica de oralidade e escrita não mais se sustenta atualmente.

No documento, uma definição de escrita é apresentada, para em seguida justificar a necessidade de equilíbrio propalada anteriormente: "A escrita é domínio de escolhas, de um controle voluntário do emissor" (p.30). Descreve-se então o suposto equilíbrio:

"Até a 5ª série o aluno foi treinado - mecanicamente - nas estruturas fundamentais de sua língua materna. [...] O aluno somente dominará a língua se for capaz de explicar suas estruturas e operações orientado pelo professor competente, que sabe que a gramática é um instrumento e não um fim em si mesma. É importante compreender que o ensino da língua não se reduzirá nunca à recepção passiva de conhecimentos transmitidos pelo professor - mas se elevará sempre à descoberta ativa do funcionamento da língua materna, a partir de textos e situações de classe. É O EQUILÍBRIO. [...]" (PARANÁ, 1975, p. 31)

Conclui esse tópico dizendo que para isso, é preciso "PRATICAR E DESCOBRIR" (p.31). Um pouco mais à frente, (p.39-41), novamente o documento volta sua atenção para o ensino da gramática, assumindo que é evidente a dúvida dos professores sobre ensinar ou não ensinar gramática. Passa a fazer ponderações a respeito da relação entre ensino de gramática e domínio da fala e da escrita, adotando a posição de que o conhecimento gramatical "não assegura correção" na fala e na escrita, nos seguintes termos: "o educando pode ter decorado uma regra e sabê-la direitinho, mas na hora de falar, é aquele desastre!" (p.39).

O documento defende que o "o ensino de gramática repousa nas atividades de expressão oral e escrita"<sup>105</sup> (p.40). E toma uma posição em relação a ensinar ou não ensinar gramática e a procedimentos didáticos que deverão ser incorporados às aulas de língua portuguesa:

<sup>105</sup> Os grifos constam no Currículo do Paraná (1975)

"é claro que o ensino da gramática não foi abolido. Ele deve apenas partir de outras atividades da língua, dosadamente, equilibradamente, através de exercícios constantes e repetidos, a fim de que haja fixação de forma gramaticais corretas, sem termos que recorrer às áridas aulas expositivas de fatos gramaticais. É praticar, é treinar, é insistir, sempre através de exercícios. É uma gramática flexível, dinâmica, viva que queremos que o educando aprenda e que lhe forneça meios de expressão, possibilidades de usar expressões novas. Elas surgem no "fazendo", sem a rigidez de regras impositivas." (PARANÁ, 1975, p. 41)

Arremata dizendo: "Primeiro o domínio da língua; depois, o da gramática, sem esquecer que ela (a gramática) é um meio, nunca um fim" (Idem, ibidem). Nos trechos que transcrevemos do Currículo do Paraná (1975), uma série de elementos podem ser considerados. Vamos nos ater apenas a alguns deles.

Primeiramente observamos algumas contradições: seria possível apreender uma "gramática flexível, dinâmica, viva" recorrendo-se a "exercícios constantes e repetidos? Por um lado o documento fala de uma gramática flexível, dinâmica, viva, e por outro refere-se à necessidade de os alunos fixarem "formas gramaticais corretas". Parece-nos que o documento apregoa que era para ensinar "formas corretas", através do treino e da insistência, como se isso não significasse a imposição de regras.

O documento não está alheio às críticas que o ensino de gramática recebia á época. Por essa razão faz uma discussão na qual, ao mesmo tempo em que dialoga com elas, fá-lo também com os professores de língua portuguesa, seu interlocutor principal. Mas o faz primeiro por meio de algumas ponderações e, em seguida, definindo uma posição e apontando caminhos ao professor. Começemos pelas ponderações:

"Temos encontrado professores angustiados quanto a este aspecto. Ensiná-lo como se fez tradicionalmente ou bani-lo definitivamente? O ensino de gramática foi tido como opressivo e alienado." O uso da locução verbal "Temos encontrado" sugere uma ação iniciada no passado e que continua acontecendo, conferindo a essa afirmação um aspecto durativo. Podemos observar que, segundo o discurso oficial, a dúvida dos professores seria se devem ensinar a gramática nos moldes tradicionais, ou suprimi-la da instrução formal escolarizada. Mostram-se duas possibilidades. O emprego da partícula "se", como índice de indeterminação do sujeito, em "como **se** fez" permite a produção de sentido de distanciamento entre o



enunciador (voz do discurso oficial) e um "outro", responsável pelo tipo de ensino praticado.

O distanciamento é instaurado em outra ocorrência linguística, com o emprego da expressão "foi tido" (verbo ser + particípio do verbo ter, na 3ª pessoa do singular). Nesse caso, quem teria (des)qualificado o ensino como "opressivo e alienado" não é mais o professor, nem tampouco o discurso oficial, mas um terceiro. De um lado estaria uma voz responsável por essa acusação e, de outro, os professores da disciplina de Língua Portuguesa. Consideramos ainda que o distanciamento significa uma forma de o locutor isentar-se de responsabilidade a respeito do que diz.

Quem estaria acusando o ensino de "opressivo e alienado"? Embora o documento não verbalize isso, em "De outra parte, fundamentados em contribuições da Linguística, muitos professores [...] mostram-se insatisfeitos e desorientados", pode-se presumir que o outro seria configurado pelas vozes vindas da Linguística. Pietri (2003) no estudo que realizou objetivando mostrar o que caracterizara um discurso que se instituiu a partir do final da década de 70, no Brasil: *o discurso da mudança nas concepções de linguagem e no ensino de língua materna*, observa que:

As discussões quanto a se ensinar ou não gramática, quanto à necessidade de desfazer as condições em que emerge o preconceito lingüístico, quanto a se fazer da escola um espaço transformador da realidade social através do respeito pela linguagem do aluno, o que possibilitaria levá-lo a se apropriar da variedade social de prestígio, são discussões que se fortaleceram, no Brasil, no transcorrer década de 70 do século XX (p. 9)

Os argumentos para ancorar o "discurso da mudança", como o denominou Pietri, apoiavam-se em contribuições advindas das teorias linguísticas, sociológicas e/ou sociolinguísticas, que teriam subsidiado a produção de concepções, como a de linguagem, por exemplo, apresentadas pela Linguística, e os problemas apresentados pela concepção de língua e de ensino que pretendia modificar.

Inferimos que, no fio do discurso oficial (PARANÁ, 1975), há uma espécie de (re)velada acusação dirigida à essa área dos estudos da linguagem, que teria criticado o ensino da gramática como era praticado, e não teria sido eficiente

para apontar outros objetos e outras metodologias de ensino ao professor que se teria deixado seduzir pela suposta idéia de "banir" a gramática das aulas de Língua Portuguesa. Dizendo de outro modo, segundo o discurso oficial, a Linguística teria sugerido a expulsão da gramática do território da sala de aula, e não teria oferecido orientação suficiente para o professor ocupar esse espaço vazio com outras perspectivas para o ensino.

Quanto ao emprego do termo "banir", também cabe alguma consideração. Uma das primeiras acepções trazidas pelo Dicionário Aurélio é: "Expulsar da pátria; desterrar". No excerto, pode-se associar a essa conotação a idéia de que a gramática passara a ser um elemento indesejado, uma espécie de inimigo do ensino de Língua Portuguesa, que precisaria ser eliminado, desterritorializado.

Depois de apontar duas posições extremas (continuar ensinando gramática do jeito que se ensinava ou bani-la de sala de aula), o discurso oficial se apresenta como propulsor de equilíbrio entre essas duas forças. Como arauto de uma outra verdade, inicia uma sequência de afirmações introduzidas pelo modalizador "É preciso", com o qual, de certo modo, tenta afastar qualquer possibilidade de questionamento sobre os sentidos que está mobilizando.

Desse conjunto de afirmações, vamos tomar uma delas, para refletir: "É preciso dar ao aluno oportunidades de reconhecer e utilizar formas características de outros registros: o do professor que ele ouve, aquelas veiculadas pelos jornais, pela publicidade, pela literatura". O enunciador sinaliza para a observância de outros falares, mas não o faz indistintamente. Refere-se aos usos da língua feitos pelo professor, pelos jornais, pela publicidade e pela literatura.

Gostaríamos de salientar a menção ao professor, cujos usos da língua serviriam de modelo ao aluno. Valorizando a variedade linguística utilizada pelo interlocutor do Currículo (o professor de Língua Portuguesa), a voz do discurso oficial pode estar tentando obter a adesão desse profissional em relação àquilo que será proposto no documento, logo em seguida.

Esses usos são/eram produzidos em esferas sociais com profunda pertença em experiências de letramento (KLEIMAN, 1995, SOARES, 1999, SIGNORINI, 2001). Estamos entendendo "letramento" como um conjunto de práticas sociais efetivas em que se usa a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia para interação com o outro. As variedades linguísticas utilizadas nessas esferas de

produção e circulação de discursos, em geral, são muito próximas do registro escrito da norma padrão. O documento enfatiza a atenção a variedades aceitas como padrões que, em sua perspectiva, podem e devem ser seguidas.

Moura (2000, p.76) questiona os motivos que levam à escolha de uma determinada variedade linguística como a representativa e "correta" da língua. Para o autor, uma das razões da existência do preconceito contra a fala das classes populares vai da dicotomia "racionalidade da classe educada" à "espontaneidade pré-racional do povo", decorrente da correspondência entre pensamento e linguagem, enraizada em nossa cultura. Em tal concepção de linguagem, a língua popular seria criativa, espontânea, mas, às vezes, ilógica; a língua culta seria a melhor expressão da racionalidade e da cultura - oposição que reflete a "normatização social promovida pelo Estado brasileiro" (MOURA, 2000, p.77). No estudo empreendido, o autor mostra que, a partir de um princípio básico da interpretação segundo o qual os interlocutores levam em conta não só o sentido inicial das expressões, determinados usos que seriam barrados pelos gramáticos tradicionais, teriam perfeito funcionamento comunicativo.

Na perspectiva do ensino, para Geraldi (1984), considerar a língua em uso exige que o professor de Português assuma uma posição ante as variedades de usos. Todas elas seriam consideradas como funcionais e válidas socialmente. Assim, diz o autor, sem excluir ou marginalizar a variante usada pelo aluno, o professor dessa disciplina tem a incumbência política de ensinar-lhe a variedade padrão, por uma questão de participação social.

Para continuarmos desenvolvendo a idéia de equilíbrio defendida no Currículo, o documento parte do pressuposto de que nas primeiras séries do Ensino Fundamental vivenciam-se experiências de uso da língua portuguesa. O emprego do marcador de condição "se" reforça a idéia do que era esperado nesse nível de ensino. Acrescenta que, a partir das séries finais do 1º Grau, dever-se-ia priorizar o trabalho com estruturas linguísticas que possibilitassem ao aluno a utilização de componentes gramaticais que ainda não fossem de seu domínio. O documento não faz nenhuma menção a o que seriam as "estruturas".

Depreendemos então que, nas séries iniciais, o aluno deveria ser incentivado a falar e a escrever sem se preocupar com a "correção gramatical". Nas séries finais do 1º Grau, seria submetido à realização de exercícios repetidos, para automatizar condutas de uso da língua padrão, sem trabalhar com a nomenclatura

gramatical. À incorporação de condutas básicas da língua o enunciador denomina "Gramática não consciente". O caminho apontado para a consecução do objetivo seria "partindo de uma descrição fecunda da língua a ensinar". Observamos, nesse trecho, forte eco da perspectiva estruturalista de estudo da língua. O documento não explicita em que consiste a "descrição fecunda da língua". Ressalta, inclusive, que é o professor quem deve conhecer as regras, e "não o aluno". No uso do circunstanciador de negação "não", evoca outras vozes em seu discurso, segundo as quais caberia também ao aluno conhecer as normas do "bem falar" e do "bem escrever". Em alguns depoimentos de ex-professores, a negação ao ensino das regras esteve presente: "Aí ali também no texto entrava a pontuação, a ortografia, né, mas não assim como regra, eu nunca trabalhei assim com a regra, a regra pra mim é muito abstrata, a criança de quinta à oitava não tem esse, essa potencialidade de...de discernimento em cima da regra [...]" (Profª Alba)

Na perspectiva do Currículo, o ensino de gramática deveria ser mantido de 5ª a 8ª série ("é claro que o ensino da gramática não foi abolido"), na disciplina de Língua Portuguesa, porém, com outro tipo de encaminhamento didático: "Ele deve apenas partir de outras atividades da língua, dosadamente [...] através de exercícios constantes e repetidos, a fim de que haja fixação de formas gramaticais corretas" (p.41): elaboração de atividades pelo professor, adequadas, constantes e repetidas, para que o aluno exercitasse uma determinada estrutura lingüística, até conseguir incorporá-la: "É praticar, é treinar, é insistir, sempre através de exercícios" (PARANÁ, 1975, p.41). O excerto abaixo, retirado da entrevista de uma das professoras, expressa essa orientação:

"eram montados exercícios em cima das dificuldades. Então eu não dava, eu nunca dei um exercício errado, pra depois que...eu acreditando que ele assimilou a regra pela regra, ele fosse fazer. [...] eu não parti da regra, eu parti de montar exercícios, trazer exercícios prontos, e falar esses exercícios, copiar esses exercícios e desses exercícios refazer, tomar como por base assim "vê-los" e, reconstruir outras coisas que você pudesse inserir, pra que houvesse a fixação. (Profª Alba)

Observamos que essa voz (a do Currículo) fala na voz de alguns dos professores entrevistados. É o caso do depoimento da Professora Alba, que salienta a questão da repetição de modelos como caminho para a aprendizagem: "há verbos que trazem dificuldade, e você tem de repetir, repetir em sala de aula, para que eles

gravem a forma correta. E aí quando vão redigir, aplicam na redação"; e desta outra, que se refere à reorientação quanto ao ponto de partida para o ensino de gramática ("a partir de textos e situações de classe") currículo (PARANÁ, 1975, p.31): "eu acho que lá por 72, 74, 75 eu acho, que aí começou...que aí através da redação a gente ia ensinar a gramática, ensinar a morfologia, o que é um substantivo, o que é um adjetivo... o que é um pronome...aí que começou a mudar um pouquinho" (Aracy).

Na sessão do Currículo intitulada "Programação Curricular por Série", há uma subseção denominada "Gramática", em que se apresenta um quadro - "Sugestão de conteúdo gramatical mínimo" - (PARANÁ, 1975, p.99-100). Nele são elencados os conteúdos gramaticais por série:

| CONTEÚDOS                                          | 5ª | 6ª | 7ª | 8ª |
|----------------------------------------------------|----|----|----|----|
| 1 – Frase: tipos.                                  | -  | x  | +  | +  |
| 2 – Sílabas.                                       | x  | x  | +  | +  |
| Tonicidade.                                        | x  | x  | +  | +  |
| 3 – Classes de Palavras.                           | x  | +  | +  | +  |
| 4 – Substantivo: classificação, formação, flexões. | -  | x  | +  | +  |
| 5 – Adjetivo: flexões, locuções adjetivas.         | -  | x  | +  | +  |
| 6 – Artigo.                                        | -  | x  | +  | +  |
| 7 – Numerais.                                      | -  | x  | +  | +  |
| 8 – Pronomes:                                      |    |    |    |    |
| . pessoais, demonstrativos, possessivos.           | -  | x  | +  | +  |
| . relativos, indefinidos.                          | -  | -  | x  | +  |
| . interrogativos.                                  | -  | x  | +  | +  |
| . colocação dos pronomes átonos.                   | -  | -  | x  | x  |
| 9 – Verbos:                                        |    |    |    |    |
| . regulares.                                       | -  | x  | +  | +  |
| . irregulares e impessoais.                        | -  | -  | x  | +  |
| . auxiliares.                                      | -  | -  | x  | +  |
| . vozes do verbo.                                  | -  | -  | x  | +  |
| . formas nominais.                                 | -  | -  | x  | +  |
| 10. Advérbios, locuções adverbiais.                | -  | -  | x  | +  |
| 11. Conjunções.                                    | -  | -  | x  | x  |
| 12. Preposições.                                   | -  | -  | x  | +  |
| 13. Interjeições.                                  | -  | x  | +  | +  |
| 14. Encontros vocálicos.                           | x  | +  | +  | +  |
| Encontros consonantais. Dígrafos.                  | x  | +  | +  | +  |
| 15. Acentuação.                                    | x  | x  | x  | x  |
| Crase.                                             | -  | -  | x  | +  |
| 16. Concordância Verbal e Nominal.                 | -  | -  | x  | x  |
| 17. Regência Verbal.                               | -  | -  | -  | x  |
| 18. Abreviaturas e Siglas.                         | -  | x  | +  | +  |
| 19. Sinônimos e Antônimos.                         | -  | x  | +  | +  |
| Parônimos.                                         | -  | -  | -  | x  |
| 20. Poesia e prosa: características.               | -  | -  | -  | x  |
| Verso / Estrofe / Rima.                            | -  | -  | -  | -  |
| Versificação.                                      | -  | -  | -  | x  |
| 21. Redação Técnico-Oficial.                       | -  | -  | x  | x  |
| 22. Linguagem Figurada.                            | -  | -  | x  | x  |
| 23. Formação de Palavras.                          | -  | -  | x  | x  |
| 24. Pontuação.                                     | x  | x  | +  | +  |
| 25. Conotação e Denotação.                         | -  | -  | -  | x  |
| 26. Ordem direta e inversa.                        | -  | -  | x  | x  |
| 27. Ortografia.                                    | x  | x  | x  | x  |
| 28. Comunicação:                                   |    |    |    |    |
| . elementos                                        | -  | x  | +  | +  |
| . canais                                           | -  | x  | +  | +  |
| . código                                           | -  | x  | +  | +  |
| . signo                                            | -  | x  | +  | +  |
| . símbolos.                                        | -  | x  | +  | +  |

**Quadro 8** – "Sugestão de conteúdo gramatical mínimo" - Currículo do Paraná.

Convenções constantes no quadro acima (PARANÁ, 1975, p. 100):

"- : aquisição de conhecimentos pela prática, através de exercícios;  
 x : aquisição formal de conhecimentos;  
 + : manutenção do conhecimento pela aplicação."

Observamos que a relação de "conteúdo gramatical mínimo" contempla questões que abrangem a sintaxe, a morfologia, a fonética, a pontuação, a semântica, a redação "técnico-oficial", as notações léxicas, a estilística, e os elementos da comunicação. Os últimos respondendo ao estabelecido na LDB nº5.692/71.

Diferente dos quadros, organizados por séries, destinados à leitura, à fala e à escrita (que trazem numa coluna os objetivos específicos e noutra os conteúdos), o quadro da gramática vem acompanhado de explicações que se antecipam a possíveis indagações do professor: "Você há de estranhar o motivo de não termos apresentado os conteúdos gramaticais sob a forma de objetivos? Mas como poderíamos fazê-lo, se o ensino da gramática é meio e não fim?" (PARANÁ, 1975, p.100). Provavelmente, o professor estranharia a forma de organização desse quadro, pois destoa dos demais, principalmente por não conter os objetivos (o "para quê") pretendidos com o ensino dos conteúdos listados. Pode ser que para alguns a explicação de que "o ensino da gramática é meio e não fim" seria satisfatória. No entanto, parece-nos que essa explicação é insuficiente para que se entenda a opção de apresentação do quadro, assim como foi configurado. Além disso, se a gramática é "um meio", qual seria "o fim" aspirado? O fato de ela ser assim considerada não dispensa a importância da explicitação da finalidade de seu ensino.

Em seguida, como o enunciador conhece seu interlocutor, e as condições em que o conteúdo do documento será "consumido" (CERTEAU, 1994), para orientar/ controlar os sentidos, as representações que o professor poderá produzir, antecipa alguns esclarecimentos a perguntas que supõe que poderiam ser levantadas. Desse modo, tenta controlar o grau de polissemia a que o texto se oferece: "Então você poderá perguntar o porquê de termos anexado sugestões de conteúdos gramaticais mínimos. E nós respondemos que foi apenas para assegurar uma sequência de trabalho, bem como uniformização na elaboração de atividades e exercícios." O uso de "apenas", nesse segmento, sugere que os professores de

português, estando de posse dessa lista de conteúdos, saberiam o que fazer com eles.

Retomando a questão do ensino de gramática de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, sugere-se que as situações reais de uso da língua, ou instigadas pelo professor devem constituir o ponto de partida. E o caminho seria pela leitura, que propiciaria a "redescoberta de princípios e normas". Acrescenta que, por meio de comentários e correções feitos a partir de "exercícios de expressão oral e escrita, da língua falada do povo, do rádio, da TV, cinema, os anúncios, as letras de música populares" (PARANÁ, 1975, p.102) também se chegaria a tal "redescoberta". Dessa forma, amplia o leque de gêneros do discurso a serem trabalhados em sala de aula, incluindo os pertencentes ao registro oral, e as canções pertencentes ao repertório de músicas populares.

Na sequência, passamos a considerar como a categoria ensino de gramática se mostra nos livros didáticos que compõem o *corpus* deste estudo.

O livro "Português: gramática, antologia, exercícios", de Cegalla e Rocher (1967, p.11), no item "Instruções baixadas pelo Conselho Federal de Educação", assinala que "os estudos teóricos de gramática e de estilística são meramente subsidiários e, por consequência, hão de constituir apenas o meio para desenvolver no discente, a sua capacidade de expressão". Nessa perspectiva, são fornecidas ao professor, orientações específicas para o primeiro ciclo (Ginásio), em relação ao ensino da "Gramática Expositiva":

"O ensino da gramática, acentuadamente prático e derivado de exemplos concretos, fluirá, tanto quanto possível dos textos. As noções hauridas, à medida que os fatos lingüísticos ocorrerem, deverão ser progressivamente sistematizadas, a fim de assegurar ao discente um domínio sólido do idioma, quer quanto à expressão do pensamento lógico, quer quanto à dos valores afetivos. Da oração se partirá para o estudo das classes de palavras. O vocabulário será objeto de exercícios freqüentes, seja na sua forma, seja na sua significação no contexto a que pertencer. Nos estudos de fonética, atentar-se-á particularmente para a pronúncia normal brasileira e, em especial, para a entoação, por estar a ela condicionada a colocação dos pronomes átonos e, na escrita, o emprego dos sinais de pontuação." (CEGALLA; ROCHER, 1967, p.12).

Nas considerações acima explicitadas, propõe-se o texto como ponto de partida para o ensino da gramática. Essa determinação, a princípio, parece

adequada, se os textos a que se refere fossem os que estivessem em circulação nas mais diversas esferas sociais. Entretanto, se observarmos a relação de títulos que compõem a antologia, proposta pelos autores, percebe-se que são predominantemente os da esfera literária. Vejamos parte do índice do livro (o índice completo está em anexo, p. 439):

"I - ANTOLOGIA

|                                         |                                                  |    |
|-----------------------------------------|--------------------------------------------------|----|
| 1.                                      | Os jangadeiros - Herman Lima .....               | 17 |
| 2.                                      | Olhai os lírios do campo - Érico Veríssimo ..... | 27 |
| 3.                                      | Língua portuguesa - Olavo Bilac .....            | 37 |
| 4.                                      | Oração e trabalho - Rui Barbosa.....             | 45 |
| 5.                                      | Os campeiros - Barbosa Lima.....                 | 52 |
| 6.                                      | Estrelado - João Alphonsus .....                 | 63 |
| 7.                                      | Círculo Vicioso - Machado de Assis .....         | 74 |
| 8.                                      | As roças de cacau - Jorge Amado .....            | 81 |
| [...]" (CEGALLA; ROCHER, 1967, p. 9-10) |                                                  |    |

Os "exemplos concretos" a que se refere a instrução, no caso da publicação que estamos analisando, pertencem à literatura, como se pode observar nesse trecho do índice. Em "As noções hauridas, à medida que os fatos lingüísticos ocorrerem, deverão ser progressivamente sistematizados [...]", propõe-se que o texto de base deveria ser dissecado em seus componentes gramaticais, para que, com tal exercício, o aluno aprendesse a língua.

Inicialmente se aponta o texto como o lugar a partir do qual o ensino de gramática deveria ocorrer. Em seguida, as "Instruções" estabelecem que se estude a oração, para daí ir ao estudo das classes de palavras. O percurso proposto é:

Texto → Oração → Palavras

Isto é, a unidade de ensino maior seria o texto, e a menor, a palavra. O primeiro para fazer a decodificação, o segundo para analisar componentes sintáticos, e o terceiro para o estudo da morfologia.

Dos elementos que organizam as unidades/lições, a palavra "gramática" vem em realce, com letras maiúsculas, abrindo a sessão de exposição de conteúdos gramaticais, explicitados em subtítulos. O modo de apresentação desse item destoa dos demais, expressando que no conjunto de componentes da lição, a gramática é proeminente. Tal inferência foi confirmada: fizemos um levantamento, nas 31 lições desse volume, e verificamos que mais da metade do



espaço destinado a cada uma delas foi preenchido com exposição de conteúdos gramaticais e exercícios de fixação.

Embora nas "Instruções" do CFE conste que o ensino de gramática deve partir do texto, observamos a inexistência de encaminhamento didático nesse sentido (o "como" ensinar gramática a partir do texto), a não ser uma ou outra frase contemplada nos exercícios, que foram extraídas do texto de abertura da unidade. Se por um lado isso parece contraditório, por outro, é coerente com a concepção de linguagem como expressão do pensamento, calcada na razão, veiculada no livro.

No livro didático "Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa", 7ª série do 1º Grau, [s.d.], Sargentim explicita os critérios que o organizam: planejamento gráfico, texto, vocabulário, composição de frases, composição de textos: redação, estudo gramatical, ortografia, atividades de fala, leitura orientada e exercícios de revisão. Do conjunto de 11 critérios, dois estão relacionados ao ensino da gramática:

"7. **Estudo gramatical** - Visando sobretudo a uma **compreensão** dos diferentes fatos lingüísticos, utilizamos um método indutivo para abordagem da gramática. Por outro lado, procuramos relacionar e seqüenciar os aspectos gramaticais das unidades de forma a possibilitar uma compreensão global, ao mesmo tempo em que elaboramos exercícios que oferecessem a **prática** dos fatos gramaticais.

[...]

11. **Exercícios de revisão** - Determinados aspectos gramaticais só podem ser compreendidos e interiorizados quando se associam a outros com os quais se completam ou se opõem. Por esse motivo, o estudo das classes gramaticais e dos termos da oração deve ser constantemente integrado. Os exercícios de revisão, além de oferecer uma fixação dos itens abordados em unidades anteriores, conduzem a essa integração<sup>106</sup>." (SARGENTIM, [s.d.], p. 3)

Para efeitos da presente análise, que considera aspectos relacionados ao ensino da gramática, vamos centrar nossa atenção nos dois últimos objetivos para o ensino de língua portuguesa na 7ª série: "identificar e manipular estruturas morfo sintáticas básicas da Língua"; e "sistematizar aspectos das normas gramaticais para aplicá-las, corretas, por escrito e oralmente". Observadas todas as unidades do livro, quanto à abordagem dos conteúdos de gramática, e tendo constatado que são bastante semelhantes em relação a esse aspecto, tomemos

---

<sup>106</sup> Grifos do autor.

aleatória e parcialmente uma delas (Unidade 3) (SARGENTIM, [s.d.], p.51-70) para algumas considerações. A unidade tem a mesma estrutura das demais: apresentação de um texto; questões relativas ao vocabulário e à composição do texto; atividades de composição de texto; outra amostra de texto; classes gramaticais; exercícios de ortografia; atividades de fala (leitura dramatizada); atividade de leitura orientada e exercícios de revisão gramatical.

O item "Classes gramaticais" trata, nessa unidade, do assunto "pronomes". As páginas são divididas em duas colunas: na da esquerda vêm os títulos dos tópicos gramaticais, destacados em negrito e em cor vermelha; na da direita é feita a exposição da teoria:

|                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Definição</b>                     | <p>Veja o valor na frase da palavra grifada:</p> <p><u>Mara</u> gosta de dançar, por isso <u>ela</u> não faltará a esta festa.</p> <p><i>Nome</i> <span style="float: right;"><i>Pronome</i></span></p> <p>A palavra &lt;ela&gt; refere-se ao nome &lt;Mara&gt;, substituindo-o. A palavra que possui este valor pertence à classe dos pronomes</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p><b>Pronome:</b> classe de palavra que substitui o nome.</p> </div>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Pronomes pessoais</b>             | <p>Há vários tipos de pronome. Vamos conhecer nesta unidade os <b>pronomes pessoais</b>.</p> <p>Chamam-se <b>pessoais</b> porque substituem as <b>pessoas</b> que participam de um processo de comunicação:</p> <p><b>Referente</b></p> <div style="margin-top: 20px;"> <p><i>Emissor</i> ----- <i>Receptor</i></p> <p>eu   nós                                      ele(s)   ela(s)                                      tu / vós</p> </div> <p><b>Emissor:</b> pessoa que fala.<br/> <b>Receptor</b> (ou destinatário): pessoa com quem se fala.<br/> <b>Referente:</b> pessoa ou coisa de que se fala.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Funções dos pronomes pessoais</b> | <p>Os pronomes pessoais podem exercer na oração três funções: <b>sujeito, objeto direto e objeto indireto</b></p> <p>[...]</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Classificação</b>                 | <p>Os pronomes pessoais classificam-se de acordo com a função que exercem na oração, em:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) <b>retos:</b> se exercem a função de <b>sujeito</b>;</li> <li>b) <b>obliquos:</b> se exercem a função de <b>complementos verbais</b> (objeto direto e objeto indireto)</li> </ul> <p>[...]</p> <p>1. Leia:</p> <p>Falou <i>com / eu</i> → Falou <i>comigo</i>.</p> <p>Empregamos um <b>pronome pessoal oblíquo tônico</b>.<br/> Faça isso.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"> <p>a) Falou com tu</p> <p>.....</p> <p>b) Falou com ele</p> <p>.....</p> </div> <div style="width: 45%;"> <p>c) Falou com nós</p> <p>.....</p> <p>d) Falou com vós</p> <p>.....</p> </div> </div> <p>2. Classifique os pronomes de acordo com o código:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(a) pronome pessoal reto;</li> <li>(b) pronome pessoal oblíquo átono;</li> <li>(c) pronome pessoal oblíquo tônico.</li> </ul> <p>( ) <i>Nós</i> faremos a apresentação da classe.</p> <p>( ) Não <i>o</i> conheço.</p> <p>( ) Não temas a <i>mim</i>.</p> <p>[...]</p> |

**Quadro 9** – O estudo dos pronomes pessoais - (SARGENTIM, [s.d.], p. 60-61).

Na página destinada às atividades de revisão gramatical, três exercícios tratam de pronomes, e estão baseados em frases soltas, as quais podem, inclusive, terem sido elaboradas com essa finalidade. Em estudo recente, Neves

(2004) observou que os livros didáticos em geral retiram frases de um texto, e solicitam ao aluno que substitua o nome por um pronome. Esse tipo de exercício ilustra, segundo a autora, um desperdício do tempo que é gasto na resolução, porque, no texto do qual as frases foram retiradas, não caberia essa substituição, porque alteraria o sentido, e/ou porque se perderia a referência devida.

As observações realizadas por Neves mostram outra abordagem para o ensino dessa classe gramatical, diferente daquela praticada pelo autor do livro sobre o qual estamos tratando. Neste, mesmo se tendo disponibilizado uma variedade de amostras de textos pertencentes a gêneros diversos, no momento do trabalho com a gramática, não foram considerados. Não estamos com isso validando a prática mencionada por Neves. Entendemos que ela (a prática) mostra apenas um trabalho em que o texto é tomado como pretexto para o ensino de conteúdos gramaticais, e não como um lugar de produção de sentidos, que são materializados de alguma forma pelos usos da língua.

Embora o autor tenha disponibilizado, para o professor e para o aluno, uma diversidade de gêneros do discurso, o estudo da gramática foi de natureza descritiva, e às vezes normativa, em que ainda não se contemplou a gramática como um componente de funcionamento da linguagem.

É preciso lembrar, que no final dos anos 1970, o ensino da prescrição e da descrição gramatical, nos moldes em que vinha ocorrendo, passou a ser fortemente questionado, justamente devido à relação estruturalismo-behaviorismo (a incorporação de *habitus*, neste caso, linguístico, por meio de exercícios de seguir modelo, por exemplo). Ademais, os avanços obtidos nos estudos linguísticos acenavam com outras flâmulas para o ensino de língua.

Para os professores, possivelmente, as críticas teriam sido impactantes e desacomodadoras, considerando-se que até então sua formação acadêmica e sua experiência profissional eram pautadas no ensino da gramática. Nos seus depoimentos observamos que, em suas lembranças sobre o currículo, a gramática teria sido o principal objeto de ensino. Então esse era o quadro: formação acadêmica e currículos pautados no ensino gramatical, acrescidos de materiais didáticos elaborados com esse mesmo pressuposto.

Esses dados nos possibilitam pelo menos duas leituras: embora o "para quê" ensinar português na escola, e o objeto (gramática) fossem pouco compatíveis, talvez o professor entendesse que o mais exequível, naquele contexto

e naquelas condições, seria o ensino da gramática. É pertinente lembrarmos que a história do ensino de língua não nasceu nos anos 60 ou 70 do século passado. Há toda uma herança cultural que fala nas salas de aula, seja pela voz do professor, do currículo, dos materiais didáticos, e dos próprios alunos, para mencionar alguns dos elementos de interferem no ensino escolarizado de língua portuguesa (como de quaisquer outras disciplinas escolares). Uma segunda leitura possível, dentre outras, estaria relacionada a quando e a como as contribuições da linguística chegavam/chegam até o professor - já que sua participação é ainda tímida nessa produção - para daí, a partir de suas percepções, definir o que é e o que não é adequado para o ensino.

Consideramos adequado retomar a questão que esteve presente nas considerações desenvolvidas nesta seção: ensinar ou não ensinar gramática na escola. Uma primeira resposta poderia ser: depende. Depende de quem seriam os educandos. Depende de qual(is) objetivos se quer alcançar com o ensino de língua. Depende de definir de que gramática se está falando. Possenti (1996b, p.17) enfatiza que o objetivo da escola é ensinar o dialeto padrão, e que seria um equívoco político e pedagógico qualquer outra hipótese. O autor adverte: o que não deve ocorrer é um ensino pautado unicamente nos preceitos da gramática normativa. Essa abordagem da gramática, baseada em aspectos exclusivamente lingüísticos, entende a língua como um sistema fechado. Sendo assim, exclui de suas reflexões o contexto social, o falante e sua história.

Geraldi (1984, 1991b 1996a e b), Possenti (1996b) e Travaglia (1996), dentre outros, salientam que não é preciso saber a terminologia da língua, a metalinguagem, para usá-la com propriedade. Saber a terminologia linguística ou decorar regras não levaria ninguém a falar ou escrever com maior adequação às demandas interlocutivas, nas mais variadas esferas sociais. Então, se o ensino de língua não deve se pautar enfaticamente nas gramáticas normativa e descritiva, qual deverá ser seu foco? Na mesma direção dos linguistas acima mencionados, Faraco e Castro (2000, p.2), em *Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom)*, destacam:

o objeto de estudo privilegiado no ensino de linguagem, ao abandonarmos o formalismo gramatical, deve ser o *texto*, na medida em que ele é, de fato, a manifestação viva da linguagem. Nesse sentido, até mesmo o ensino dos aspectos normativos estaria subordinado ao trabalho com o texto, isto é, as regras gramaticais não seriam mais ensinadas por meio de frases soltas, abstraídas de contexto, e sim na perspectiva de sua funcionalidade textual.

A indicação do trabalho pedagógico centrado no texto, no entanto, não impede que se continue pensando que é impossível (ou talvez não desejável) fugir ao ensino prescritivo, ou que "dar um pouquinho de gramática sempre é bom" (FARACO; CASTRO, 2000, p.2). Essa afirmação permite inferir que "dar um pouquinho de gramática materializa a necessidade de não abandonar o trabalho formal e abstrato com a gramática tradicional, integrando-o ao trabalho com o texto" (p.2). Na perspectiva dos autores, isso pode representar um movimento que denuncia que, apesar de as teorias linguísticas terem apontado alguns rumos para o ensino de línguas, algumas questões aguardam por maiores esclarecimentos. Outro aspecto que a expressão "dar um pouquinho de gramática sempre é bom", empregada pelos professores a que se referem Faraco e Castro, pode estar evidenciando é que o ensino de línguas tem sido um tanto paradoxal, pois, quando se focaliza o texto, considera-se-o na perspectiva da comunicação, ou da interação, ao passo que, quando se vai estudar os seus constituintes gramaticais, o pêndulo pára na gramática tradicional.

Outros aspectos podem ser analisados, mas como, nesta seção, propusemo-nos refletir sobre como a gramática como objeto de ensino foi concebida por ex-professores de língua portuguesa e por ex-alunos, pelo Currículo e por livros didáticos, objetivando recuperar fios constitutivos da história da disciplina de língua portuguesa no Oeste do Paraná entre 1960 e 1979, julgamos que já fizemos alguns apontamentos.

De qualquer maneira, as ponderações feitas evidenciam que os sentidos explicitados nos depoimentos dos professores, sobre o ensino da gramática, não foram produzidos num vácuo social e histórico. Foi possível perceber pontos de convergência entre as falas dos professores, dos alunos, do Currículo e dos livros didáticos considerados nesta pesquisa, conforme fomos apontando no percurso feito até aqui.

## 7 (IN)CONCLUSÕES

A eleição de um estudo de caráter histórico permitiu-nos o embrenhamento num caminho que, embora para alguns possa parecer óbvio, para nós significou a abertura de picadas, de veredas em busca de dados que nos permitissem recuperar aspectos constitutivos da história do ensino de Língua Portuguesa, ocorrida na região Oeste do Paraná, de 1960 a 1979, um período em que o ensino é, costumeiramente, denominado de tradicional, embora esta denominação não seja específica apenas ao momento pesquisado.

Na análise dos dados, esforçamo-nos para evitar tirar conclusões precipitadas e a-históricas. Não buscávamos no passado descobrir modos de atuar na escola do presente mas, entendemos que, conhecendo o passado poderíamos compreender melhor os discursos e práticas do ensino de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental do presente.

Segundo Bakhtin (1999), o homem se situa dentro de um universo semiótico. Com base nesse pressuposto, para melhor compreender a história, consideramos necessário debruçarmo-nos sobre a produção de sentidos, um exercício de construção contínuo e sempre inacabado, pois ao enfocarmos um conceito ou um fenômeno, podemos abordá-lo a partir de uma multiplicidade de pontos de vista, sobre os quais incide o diálogo entre diferentes entoações, valores e visões de mundo.

Considerando-se que é preciso estar vivo para fazer história, que a vida é dialógica, que a alteridade é definidora do ser humano, e que a realidade deve ser estudada como um processo em movimento, a pesquisa histórica e dialógica levou-nos a revisitar brevemente a história da educação brasileira, e a retomar conceitos e práticas relacionados à educação e ao ensino dessa disciplina, na perspectiva de flagrarmos sentidos que lhes foram sendo atribuídos ao longo da história, os quais, de certo modo, seja por semelhanças, seja por diferenças ou por oposição, pavimentaram o terreno para a produção de concepções que atualmente habitam a esfera escolar.

O questionamento de fundo, desta pesquisa foi: que imagens sobre o ensino de Língua Portuguesa estariam presentes na voz de quem estivera

diretamente envolvido com ele, como ex-professores e ex-alunos, bem como na voz de documentos oficiais do Estado do Paraná e de livros didáticos?

Nessa perspectiva, na análise dos discursos que compunham o *corpus* desse estudo, observamos que acontecimentos como a colonização da região, o processo de mecanização da agricultura, a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu Binacional, e o regime ditatorial, dentre outros componentes da história da região Oeste, foram determinantes não só na caracterização da escola, mas na configuração da disciplina de língua portuguesa.

O movimento migratório, decorrente dos três primeiros acontecimentos anteriormente elencados, transformou a realidade escolar que, num dado momento, atendia a um público reduzido e seletivo e, em pouco tempo, passou a comportar uma grande quantidade de alunos, que até então estava fora da escola. Essa demanda trouxe também para o interior das salas de aula das escolas de 1º Grau uma variedade de falares. Os professores da disciplina de Língua Portuguesa, cuja qualificação profissional era, em geral, deficitária, sentiram-se despreparados para lidar com essa nova realidade que se lhes colocava.

Se, por um lado, o Currículo oficial para o ensino dessa disciplina poderia dar a direção sobre o que fazer, por outro, as memórias dos professores evidenciam que estes pouco interagiam com o documento. Embora não tenhamos localizado uma amostra do currículo estadual em vigência na década de 1960, para que pudéssemos observar sua constituição, segundo alguns dos ex-professores entrevistados, tratava-se de uma lista de conteúdos, por série, que deveriam ser ensinados. A pesquisa nos mostrou que o currículo, entendido como uma seleção dos conhecimentos que compõem uma dada cultura era, em geral, determinado pelas escolhas de conteúdos e de metodologias trazidas pelo livro didático. Na década de 1960, o que é que dava a direção? Principalmente o livro didático, mesmo com pouca circulação entre os alunos. Embora escasso, era o material que o professor tinha para lecionar. Em relação à década de 1970, considerando-se a produção do Currículo do Paraná (1975), era de se supor que ele seria determinante em termos de orientações curriculares para o ensino de Língua Portuguesa. Como pudemos observar nos depoimentos dos professores, havia ciência da existência do documento, o que não significou que fizera parte de suas rotinas de planejamento e de exercício em sala de aula.



Na voz dos ex-professores, dos ex-alunos, do Currículo do Paraná e dos livros didáticos de Cegalla e Rocher (1967), e de Sargentim (s.d.), a leitura foi considerada de grande relevância, apesar das limitações para sua realização. Lia-se para aprender, para ter acesso a informações, para decifrar o código escrito, para aprender a pensar, a memorizar, a escrever melhor, a pronunciar "corretamente", com fluência e ritmo, e "para não ser passado para trás" (cf. depoimento de Élson).

O exame do conjunto dos dados que compõem o *corpus* deste estudo evidenciou que as atividades de leitura, no período pesquisado, compreendiam predominantemente os textos presentes nos livros didáticos. A chegada do mimeógrafo, na escola, teria representado, para os ex-professores, um grande avanço, considerando-se que por meio dele poderiam reproduzir textos e exercícios, "fugindo" um pouco do livro didático.

As aulas de leitura apresentavam uma orientação básica: iniciavam-se com a leitura silenciosa e oral (ou vice-versa), seguia-se com alguns rápidos questionamentos feitos pelo professor acerca do texto lido, e concluía-se com exercícios escritos, que podiam focalizar tópicos gramaticais, podendo-se, a partir daí, solicitar a escrita de uma redação. Leitura oral jogralizada e fichamento de livros foram encaminhamentos mencionados nos depoimentos.

Os ex-professores consideraram que nos anos de 1970, com a publicação e divulgação de livros de literatura infanto-juvenil (como os da série vagalume, por exemplo), houve uma intensificação no trabalho com a leitura, rompendo-se, de certo modo, a abordagem instaurada até então. Preservando-se os limites relacionados à sua qualidade estética, em nosso entendimento, esses materiais preencheram um espaço vazio no espaço editorial, agradando a alunos, mas principalmente a professores.

Campanhas para aquisição de livros de literatura desencadeadas pelos professores de língua portuguesa teriam sido freqüentes. O estabelecimento de espaços e de tempos para leitura também teria sido motivado por esse profissional.

Se houve deslocamentos em relação a "o que ler", não se pode dizer o mesmo quanto à abordagem dos textos em sala de aula, em que a análise do texto em si mesmo, descolado de sua historicidade, do diálogo com outros textos, dos ecos de outras vozes continuou sendo valorizada.

Com o ensino da produção de textos, denominada primeiramente de "redação", e depois de "composição" de textos, objetivava-se que os alunos aprendessem aspectos formais do registro escrito, como concordância, ortografia, pontuação etc, para "melhorar" a escrita e a fala, para exercitar conhecimentos gramaticais apreendidos nas aulas de gramática, com vistas a adquirir "fluência verbal" (PARANÁ, 1975, p.37), para conseguir emprego no mercado de trabalho.

O ensino da produção textual assumiu caráter predominantemente prescritivo, realizada principalmente por meio da análise dos componentes de frases, com algum espaço para a descrição e para a "criação", abrangendo-se basicamente três blocos: um voltado para a tipologia textual canônica (narração, descrição e dissertação), outro destinado àquilo que se entendia como prática (bilhete, carta familiar, carta comercial, requerimento, ata, telegrama, diálogos); e um terceiro que compreendia as "redações criativas" ou "espontâneas" (poemas, paródias etc). As práticas de redação movimentavam-se desde as mais rígidas, determinadas pelo professor ou pelo livro didático, a partir de textos modelares, até as de caráter espontaneísta, em que se priorizava a espontaneidade, a inspiração, sugerindo-se que a capacidade de escrever já estaria no aluno, bastando-lhe externá-la por meio da escrita. Nesse caso, para os alunos poderia se tratar de um momento de exercício da liberdade de escrita, ou de um mecanismo de tortura, considerando as dificuldades que tinham sobre "o quê" e "como" escrever.

Tendo como parâmetro a variedade lingüística padrão, as atividades de reescrita das redações, quando ocorriam, tanto poderiam ser orientadas pela correção feita professor, na qual eram adotados os mais variados modos de intervenção, ou, na ausência desta, poderiam ser balizadas pelas experiências do próprio aluno. A organização de coletâneas de redações feitas pelos alunos ("cadernos de redações") teria sido uma atividade efetivada, dentre outras explicitadas no capítulo anterior, principalmente a partir dos anos de 1970.

Sobre o ensino da oralidade, o *corpus* pesquisado apresenta um tratamento deficitário e insuficiente, pautado quase que exclusivamente pela intuição do professor, ou por algum escasso e confuso tratamento dado pelo Currículo e pelos livros didáticos. Isso expressa a (des)importância atribuída ao domínio dessa capacidade de interlocução à época. O trabalho com a oralidade compreendia a recitação de versos, declamação, jogralização, encenação de pequenas peças teatrais, reconto oral de livro lido pelo aluno, respostas orais a perguntas feitas pelo

professor ou pelo autor do livro didático, debates, recados, aula livre, dublagem de canções, festivais de canção, prova oral, jogral, regras de boas maneiras, exercícios de dicção, de entonação de voz, e entoação de hinos pátrios.

Observamos que fez parte da história do ensino de Língua Portuguesa no período e no contexto pesquisado, o ensino da gramática normativa e da gramática descritiva, ignorando-se o fato de que já não eram mais apenas os "filhos-família" que freqüentavam a escola (HOUAISS, 1985, p.94). A primeira reforçando o preconceito lingüístico, à medida que valorizava o ensino de um conjunto de regras que deveriam ser seguidas. E a segunda enfatizando a descrição gramatical, com o predomínio do ensino da classificação de palavras e da análise sintática. Acreditava-se que essas seriam as vias para que o alunado aprendesse gramática, considerada como condição necessária para o domínio da variedade padrão, isto é, para domínio da fala e da escrita.

Apontado como necessário pelos discursos que analisamos, o ensino da gramática predominava sobre o trabalho com a leitura, a escrita e a oralidade. Tratava-se de saber "analisar" a língua, de classificar palavras ou segmentos de palavras, e de componentes sintáticos de períodos, previamente selecionados pelo professor (ou pelo autor do livro didático). A gramática era vista na perspectiva da nomenclatura, produzida por uma determinada teoria gramatical a propósito de uma dada variedade da língua. Prevaleceu a noção monolítica de gramática, e um ensino pautado pela norma e pela descrição.

A distribuição dos conteúdos por série era assim configurada: na 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries, priorizava-se o ensino das classes gramaticais. Na 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries, análise sintática. Observamos na voz de alguns ex-professores um pendor para o ensino da análise sintática. Nos materiais didáticos e no Currículo abordava-se tanto a gramática normativa quanto a descritiva. Tanto na perspectiva dos professores, dos alunos, quanto do Currículo e dos livros didáticos, o ensino da gramática se justificava na perspectiva de que se entendia que por meio dele os alunos passariam a escrever e a falar melhor. Entretanto, queremos salientar que, embora tenhamos observado o predomínio do ensino da gramática em si mesma, na disciplina de língua portuguesa, nos discursos de alguns dos ex-professores, constatamos também algumas tentativas de romper com tal primazia e abordagem, na perspectiva de tentar organizar as aulas a partir dos textos escritos pelos alunos.

A história tem mostrado que os estudos da linguagem são bastante produtivos. Mas pelas críticas dirigidas ao ensino de Língua Portuguesa, mesmo na contemporaneidade, fica evidente que os movimentos que ocorrem no chão da sala de aula não andam na mesma velocidade. O distanciamento entre teorias da linguagem e ensino de língua parece ser ainda bastante expressivo.

Considerando a orientação de Julia (2002), ao fazermos história das disciplinas escolares, uma dificuldade é manter juntos todos os fios dessa história, sem abandonar nenhum deles.

Certamente os aspectos que levantamos e discutimos neste estudo não encerram a história da disciplina de Língua Portuguesa na região Oeste do Paraná, no período pesquisado, tampouco expressam a totalidade de sentidos produzidos em relação a ela. As reflexões que produzimos a partir dos dados que compõem o *corpus* dessa pesquisa são parciais (e não exaustivas), provisórias (e não definitivas), e afetadas pela nossa sócio-história. Os fios que escaparam na pesquisa em foco podem servir de elementos para outros estudos.

Diante de tais considerações, cabe reconhecer aqui a aplicação do pensamento de André Chervel (1990), segundo o qual as disciplinas escolares se formam no interior da escola, pelas ações dos agentes que dela fazem parte, confirmando, portanto, uma *cultura escolar*.

À medida que fomos tentando responder à(s) pergunta(s) que motivaram a realização desse trabalho, outras indagações foram se colocando. Uma delas, e que consideramos crucial, tendo em vista o pressuposto de que os aspectos constitutivos da história do ensino de língua portuguesa da região Oeste do Paraná, no período pesquisado, faz parte de uma totalidade mais ampla, o que aconteceu aqui seria um fenômeno endêmico? Nossa hipótese é de que os fios que tecem a história da disciplina curricular, no contexto pesquisado, podem entretecer-se com fios constitutivos da história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. A confirmação ou refutação dessa hipótese depende de outras investidas em pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. et al. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.** São Paulo: Mercado de Letras, 1997.

ADAMATTI, I.; IOPPI, M. C. **Coletânea de legislação do ensino de 1º, 2º e 3º graus.** Caxias do Sul: Ed. da Universidade de Caxias do Sul, 1982.

ALTHUSSER, L. P. **Aparelhos ideológicos de Estado.** 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

ALVES, G. L. Uma nova instituição educacional para o nosso tempo. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 1, n. 1, p. 15-24, jan./jun. 2006

AMIGOS DO LIVRO. **O portal do livro no Brasil.** 12 dez. 2007. Disponível em: <[www.amigosdolivro.com.br/lormais\\_materias.php?cd\\_materias=5169](http://www.amigosdolivro.com.br/lormais_materias.php?cd_materias=5169)>. Acesso em: 13 fev. 2008.

ANDRADE, A. A. B. **A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil.** São Paulo: Saraiva; EDUSP, 1978.

ANGELO, G. L. **Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa.** 2005. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994. p. 59-91.

ARRUDA, J. J. A.; PILETTI, N. **Toda a história.** 4. ed. São Paulo: Ática, 1996.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ - AMOP. **Currículo básico para a escola pública municipal: educação infantil e ensino fundamental: anos iniciais.** Cascavel: ASSOESTE, 2007.

AZEREDO, J. C. **Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino.** Petrópolis: Vozes, 2000.

BAGNO, M. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico nas ciências da linguagem.** 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** Campinas: Ed. Unicamp, 1997. p. 34-38.

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Org.). **Diálogos com Bakhtin.** Curitiba: UFPR, 1996. p. 21-42.

BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin.** São Paulo: EDUSP, 1994.

BASTOS, M. H. C.; FARIA FILHO, L. M. (Org.). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial mútuo.** Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

BASTOS, N. M. O. **O papel do professor no ensino de língua portuguesa.** São Paulo: Selinunteora, 1995.

BATISTA, A. A. G. Sobre leitura: notas para a construção de uma concepção de leitura de interesse pedagógico. **Em Aberto**, Brasília, n. 52, p. 21-38, 1991.

BATISTA, A. A. G. **Aula de português: discursos e saberes escolares.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAUMGARTNER, C. T. **Alfabetização e letramento: interfaces.** Ponta Grossa: UEPG/CEFORTEC, 2005.

BECKER, H. S. **De que lado estamos? uma teoria da ação coletiva.** Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística geral**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. 1993. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo.

BLOOM, B. et al. **Taxonomia de objetivos educacionais**: domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1974.

BORELLI, S. H. S. **Ação, suspense, emoção**: literatura e cultura de massa no Brasil. São Paulo: EDUC; Estação Liberdade, 1996.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRAGA, M. L. S. Lendo o problema da leitura. **Cadernos PUC**, São Paulo, n. 8, p. 3-10, 1983.

BRANDÃO, M. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 6. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**: fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L5692.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical.** Campinas: Mercado de Letras, 1997.

BRITO, L. P. L. Em terra de surdos mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula: leitura e produção.** 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 109-119.

BRITO, L. P. L. **Fugindo da norma.** Campinas: Átomo, 1991. (Série Polemiké).

CAMARA JR., J. **História da lingüística.** Petrópolis: Vozes, 1986.

CASTILHO, A. Variação lingüística, norma culta e ensino de língua materna. In: São Paulo (Estado). Secretaria estadual de educação. **Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º Graus.** São Paulo: SE/ CENP/UNICAMP, 1978, v. 1. p. 53-60.

CASTILHO, A. **A língua falada no ensino de português.** São Paulo: Contexto, 1998.

CASTILHO, A. **A língua falada no ensino de português.** São Paulo: Contexto, 2000.

CEGALLA, D. P. **Hora de comunicação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, [19--?].

CEGALLA, D. P.; DU ROCHER, D. D. **Português: gramática, antologia, redação.** 14.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. v. 1: Artes de fazer.

CHAGAS, V. **Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?** 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1980.

CHARMEUX, E. **Aprender a ler: vencendo o fracasso.** São Paulo: Cortez, 2000.

CHARTIER, R. (Org.) **Práticas da leitura.** 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.



CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p 177-229, 1990.

CHERVEL, M.; COMPÈRE, M. M. As humanidades no ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 149-170, jul./dez. 1999.

CLARE, N. A. V. 50 anos de ensino de língua portuguesa (1950 -2000). CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 6., 2002, Rio de Janeiro. **Anais...** Cadernos do CNLF, série VI: Leitura e Ensino de Línguas. Rio de Janeiro: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Lingüísticos, 2002. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html>>. Acesso em: 12 jan. 2007.

COLODEL, J. A. **Obrages & companhias colonizadoras**: Santa Helena na história do oeste paranaense até 1960. Cascavel, PR: ASSOESTE, 1988.

COSTA-HÜBES, T. C. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná**: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa. 2008. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

CUNHA, C. **A questão da norma culta brasileira**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

DANIEL, M. E. B. **Uma história da disciplina Português no ensino normal: 1930-1940**. 2001. Tese (Doutorado em lingüística) -: Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

DASCAL, M. (Org.). **Fundamentos metodológicos da lingüística: pragmática**: problemas, críticas, perspectivas da lingüística. Campinas, 1982. v. 4.

ECO, U. **Leitura do texto literário**: lector in fábula. Lisboa: Presença, 1983.

ELIA, S. **Orientações da lingüística moderna**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

EMER, I. O. **Desenvolvimento do Oeste do Paraná e a construção da escola**. 1991. Tese (Doutorado) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

ERICKSON, F. Ethnographic decription. In: AMMON, U.; DITTMAR, N.; MATHIER, K. (Ed.). **An international handbook of the science of language and society**. Berlin: Walter de Gruyter, 1988a. v. 2, p.1081-1095.

ERICKSON, F. Métodos qualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M. C. **La investigación de la enseñanza**. Buenos Aires: Paidós, 1988b. v. 2: métodos cualitativos y observación.

FARACO, C. A. As sete pragas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984. p.17-23.

FARACO, C. A. Estudos pré-saussureanos. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à lingüística**. São Paulo: Cortez, 2005, v. 3, p. 27-52.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 15, p. 179-194, 2000.

FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 14, p. 19-34, maio/Ago. 2000.

FÁVERO, L. L. **As concepções lingüísticas no século XVIII: a gramática portuguesa**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1996.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIGUEIREDO, Débora de Carvalho; BONINI, Adair. **Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita**. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, set./dez. 2006. Disponível em: <[http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/6%20art%204%20\(figueiredo\).pdf](http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/6%20art%204%20(figueiredo).pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2007.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo gramática? In: LOPES, H. V. et al (Org.). **Língua portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade**. São Paulo: Secretaria da Educação; Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991. p. 43-59.

FREITAS, M. T. A. (Org.). **Narrativas de professoras: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica**. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GARCIA, E. G. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional. **Tempo**, Rio de Janeiro, v.12, n. 23, p. 23-38, 2007.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1969.

GATTI JÚNIOR, D. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru: Edusc; Belo Horizonte: Edufu, 2004.

GENOUVRIER, E.; PEYTARD, J. **Linguística e ensino do português**. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GERALDI, J. W. O ensino e as diferentes instâncias do uso da linguagem. **Revista em Aberto**, Brasília, v. 10, n. 5, p. 3-12, dez. 1991a.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

GERALDI, J. W.; SILVA, L. L. M.; FIAD, R. S. Linguística, ensino de língua materna e formação de professores. **D.E.L.T.A**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 307-326, 1996a.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado das Letras, 1996b.

GERALDI, J. W. Alfabetizações cotidianas: as letras da cidade e a cidade das letras. In: GARCIA, R. L.; ZACCUR, E. (Org.). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. v. 1, p 59-71.

GHIRALDELLI Jr., P. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri: Manole, 2003.

GIROUX, H. A.; MACLAREN, P. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 125-154.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GONZÁLEZ REY, F. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: Educa, 1997.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, I. F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GREGORY, V. **Os eurobrasileiros e o espaço colonial: migrações no Oeste do Paraná (1940-70)**. Cascavel: Edunioeste, 2002.

HOUAISS, A. **O Português no Brasil**. Rio de Janeiro: UNIBRADE, 1985.

IANNI, O. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

ILARI, R. O Estruturalismo lingüístico: alguns caminhos. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à Lingüística**. São Paulo: Cortez, 2005. v. 3, p.53-91.

ILARI, R. ; POSSENTI, S. **Português e ensino de gramática**. São Paulo: Secretaria da Educação de São Paulo, 1985. v. 1.

ILARI, R. **Linguística e ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social.  
www.ipardes.gov.br Disponível em:  
<[http://www.ipardes.gov.br/site\\_xoops/modules/noticias/article.php?storyid=57](http://www.ipardes.gov.br/site_xoops/modules/noticias/article.php?storyid=57)>.  
Acesso em: 3 fev. 2008.

JAKOBSON, R. **Lingüística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1970.

JULIA, D. La culture scolaire comme objet historique, **Paedagogica Histórica: International journal of the history of education**, Gent, v. 1, suppl. series, p. 353-382, 1995.

JULIA, D. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, C. (Org.). **Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 37-71.

KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Â. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: UNICAMP, 1993.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1998.

KOCH, I. G. V. **Gramática do português falado: desenvolvimentos**. Campinas: EDUNICAMP: São Paulo: FAPESP, 1997. v. 4.

KOCH, I. G. V. Interferências da oralidade na aquisição da escrita. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, v. 30, p. 31-38, 1997a.

KOCH, I. G. V.; BARROS, Kazuê, S. M. (Org.). **Tópicos em lingüística de texto e análise da conversação**. Natal: Ed. da UFRN, 1997b.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KRAMER, S. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 106, p. 125-157, 1999.

KRISTEVA, J. **História da linguagem**. Lisboa: Edições 70, 1969.

KUIAVA, José. História da educação da região oeste. Entrevista concedida a Carmen Teresinha Baumgàrtner. Cascavel/PR, Unioeste, mar. 2008. Áudio.

LABORATORIO CATARINENSE. **Almanaque**. Disponível em: <[www.labcat.com.br/index.php/go/basic/sub/almanaque/p/\\_0\\_2](http://www.labcat.com.br/index.php/go/basic/sub/almanaque/p/_0_2)>. Acesso em: 19 abr. 2008.

LANG, A. B. S. G. História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: MEIHY, J. C. B. **(Re)introduzindo história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996. p. 33-47.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra, 1996.

LEROY, M. **As grandes correntes da lingüística moderna**. São Paulo: Cultrix, 1977.

LESSA, Barbosa. **Os guaxos**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1959, p.121-125.

LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LYONS, J. **Introdução à lingüística teórica**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

LYONS, J. **Língua(gem) e lingüística**: uma introdução. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

MARCUSCHI, L. A. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º. e 2º. Graus: uma visão crítica. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v. 30, p. 39-79, 1997.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001a.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. In: Ângela Paiva Dionísio; Maria Auxiliadora Bezerra. (Org.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001b, p. 19-32.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita: uma ou duas leituras do mundo? **Linha D'Água**, v. 15, p. 41-62, 2002.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MARX, K. **A Ideologia alemã e outros escritos**. Rio de Janeiro, Zahar, 1965.

MATTOS, G. **Técnicas de redação em língua portuguesa**. São Paulo: FTD, [198?].

MAZZAROLLO, J. **A taipa da injustiça**. São Paulo: Loyola, 2003. MAZZAROLLO, J. **O Mausoléu do Faraó**. Curitiba: Comissão Pastoral da Terra, 1978.

MESERANI, S. **O intertexto escolar**: sobre leitura, aula e redação. São Paulo: Cortez, 1995.

MOITA LOPES, L. P. "Afimal, o que é lingüística aplicada?" In: \_\_\_\_\_. **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 17-24.

MONARCHA, C. Breve resenha de idéias sobre "O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova". **Filosofia, Sociedade e Educação**, Marília, ano 2, n. 2, p. 75-86, 1998.

MORATO, E. M. O interacionismo no campo lingüístico. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à lingüística**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. v.3, p. 311-352.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Revista Educar**, Curitiba, n. 17, p. 39-5, 2001.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**: (São Paulo/1876-1994). São Paulo: Ed. da UNESP: CONPED: INEP, 2000.

MOURA, H. M. M. A língua popular tem razões que os gramáticos desconhecem. In: SILVA, F. L.; MOURA, H. M. M. (Org.). **O direito à fala**: a questão do preconceito lingüístico. Florianópolis: Insular, 2000. p. 75-82.

MURRIE, Z. F. et. al. (Org.). **O ensino de português**: do primeiro grau à Universidade. São Paulo: Contexto, 1992. (Coleção Repensando o Ensino).

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU, 1974.

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2004.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, M. C. M. Organização escolar no início do século XX: o caso do Paraná. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 18, p. 143-155, 2001.

ORLANDI, E. **Discurso e leitura**. Campinas: Cortez; Editora da Unicamp, 1988.

PAIVA, V. P. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PALMA, D. V.; FACCINA, R. L. S. Políticas lingüísticas que nortearam a normatização do ensino de língua materna no século XX. **Revista de Estudos Lingüísticos**, Marília, v. 31, 2001. 1 CDROM.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Equipe de currículo. Currículo: material de apoio para operacionalização das diretrizes curriculares do ensino de 1º grau: comunicação e expressão: 5ª a 8ª série. **Currículo**, Curitiba, ano 2, n. 18, 165 p., nov. 1975.



PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Currículo básico para a escola pública do Paraná**. Curitiba: SEED/DEPG, 1992.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. **Caderno de apoio para elaboração do regimento escolar**. Curitiba, 2007.

PÊCHEUX, M. **L'Analyse authomatique du discours**. Paris: Dunod, 1969.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 2. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1995.

PÊCHEUX, M. **Sur les contextes épistémologiques de l'analyse de discours**. St. Cloud: Mots, 1984.

PÉCOR, A. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PEREIRA DE QUEIROZ, M. I. Relatos Orais: do "indizível" ao "dizível". **Ciências e Cultura**, v. 39, nº 3, mar., 1987, p. 272 -286

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: SANTOS, A. R.; RITTER, L. C. B. (Org.). **Concepções de linguagem e ensino**. Maringá: EDUEM, 2005. v. 1, p. 27-79.

PERINI, M. A. **Para uma nova gramática do português**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

PESSANHA, E. C.; DANIEL, M. E. B.; MENEGAZZO, M. A. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 27, p. 57-69, set./dez. 2004.

PESSANHA, E. P. **Ascensão e queda do professor**. São Paulo, Cortez, 1994.

PETITAT, A. Entre história e sociologia: uma perspectiva construtivista aplicada a emergências do colégio e da burguesia. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 6, p.135-150, 1992.

PETITAT, A. **Produção da escola/produção da sociedade:** análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIAIA, V. **A ocupação do Oeste Paranaense e a formação de Cascavel:** as singularidades de uma cidade comum. 2004. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói.

PIETRI, E. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil.** 2003. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem - IEL, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. **História.** São Paulo. Disponível em: <<http://www.puc-rio.br/sobrepuc/historia/index.html>>. Acesso em: 12 fev. 2008b.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO. **História, missão e marco referencial.** Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.puc-rio.br/sobrepuc/historia/index.html>>. Acesso em: 12 fev. 2008a.

POSSENTI, S. O dado dado e o dado dado. In: PEREIRA DE CASTRO, M. F. **O método e o dado no estudo da linguagem.** Campinas: Ed. da Unicamp, 1996a, p.165-178.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 1996b.

POSSENTI, S. Análise do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à lingüística.** São Paulo: Cortez, 2004, v. 3, p. 353-392.

PRETI, D.; CASTILHO, A. T. (Org.). **A Linguagem falada culta na cidade de São Paulo:** materiais para seu estudo: elocuções formais. São Paulo: T. A. Queiroz; FAPESP, 1986. v. 1.

PRETI, D.; CASTILHO, A. T. (Org.). A língua falada e o diálogo literário. In: PRETI, D. (Org.). **Análise de textos orais.** São Paulo: Humanitas Publicações, 1994. p.215-228.

PRETI, D. O ensino de língua portuguesa: na encruzilhada entre a escrita e a oralidade. In: BASTOS, Neusa M. O. B. (Org.). **Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: EDUC, 1998, p. 85-94.

PRETI, D. Alguns problemas interacionais na conversação. In: PRETI, D. (Org.). **Interação na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas Publicações, 2002. p. 45-66.

RAMOS, J. M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RAZZINI, M. P. **Antologia Nacional (1895-1964): museu literário ou doutrina?** 1992. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

RAZZINI, M. P. **O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e literatura (1838- 1971)**. 2000. Tese (Doutorado em Teoria Literária) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

RIBEIRO, M. F. **Itaipu, a dança das águas: histórias e memórias de 1966 a 1984**. 2006. Tese (Doutorado em História) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

RIBEIRO, O. M. Ensinar ou não a gramática na escola: eis a questão. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 4, n. 1, p. 141-157, 2001.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L. et al. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 184-207.

ROULET, E. **Teorias lingüísticas, gramáticas e ensino de línguas**. São Paulo: Pioneira, 1972.

RUIZ, E. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SANTOS, L. L. C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análises. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 21-29, 1990.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. **Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: 1º grau. 4. ed.** São Paulo: SE/CENP, 1991.

SARGENTIM, H. G. **Atividades de comunicação em língua portuguesa.** São Paulo: Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas, [s. d.].

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral.** São Paulo: Cultrix, 1974.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1980.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos.** São Paulo: Globo, 1989.

SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, E. T. **Elementos de pedagogia da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2.ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. Cap. 5: Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural.

SIQUEIRA E SILVA, A.; BERTOLIN, R. **Português dinâmico: comunicação e expressão: 5ª série.** São Paulo: IBEP, [19--?].

SMOLKA, B. L. A. **Leitura e desenvolvimento da linguagem.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, M. B. **Metamemória-memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção educação contemporânea: Série memória da educação).

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

SOARES, M. B. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177.

SOARES, M. B.; CAMPOS, E. **Técnica de redação**: as articulações linguísticas como técnica de pensamento. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

SOUZA JÚNIOR, M.; GALVÃO, A. M. O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p.391-408, set./dez. 2005.

THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operatória**. São Paulo: Polis, 1980.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

VIEIRA PINTO, A. **Sete lições sobre educação de adultos**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

VILLARDI, R. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira** - Rio de Janeiro: Qualitymark; Dunya, 1999.

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, nº0, p.63-82, set./dez. 1995.

VIÑAO-FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WACHOWICZ, R. C. **História do Paraná**. Curitiba: Vicentina, 1988.

WACHOWICZ, R. C. **Obrageiros, mensus e colonos**: história do Oeste Paranaense. Curitiba: Vicentina, 1982.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ZILBERMAN, R. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Senac, 2001.

## ANEXOS

## ANEXO 1 – Roteiro entrevista ex-professores

1ª parte.

1. Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Naturalidade \_\_\_\_\_ Tempo de residência no Oeste do Paraná \_\_\_\_\_

2. Formação:

2.1 Segundo grau: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Localidade/Estado \_\_\_\_\_ Ano de conclusão \_\_\_\_\_

2.2 Graduação: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Localidade/Estado \_\_\_\_\_ Ano de conclusão \_\_\_\_\_

2.3 Pós-Graduação: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Localidade/Estado \_\_\_\_\_ Ano de conclusão \_\_\_\_\_

2.4 Pós-Graduação: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Localidade/Estado \_\_\_\_\_ Ano de conclusão \_\_\_\_\_

3. O que o motivou a ser professor de Português? Em que época de sua vida isso aconteceu?

4. Onde iniciou seu trabalho como professor? Em que tipo de escola? Em que cidade? Em que circunstâncias?

5. Quantos anos trabalhou como professor de Português?

6. Quantos anos trabalhou como professor de Português na região?

7. Já tinha exercido outra profissão anteriormente?

2ª parte.

1. Do contexto histórico/social/econômico, o que você se lembra que estava acontecendo no país nos anos entre 1960 e 1980?

2. Em termos gerais, o que ficou para você do período de vida profissional como professor de Português? O que você destacaria desse período?

3. Para quem você ensinava? Quem eram seus alunos?

4. Você acha que o perfil sócio-econômico dos seus alunos, à época, influenciava no desempenho deles em sala de aula?

5. Qual é a sua concepção de professor de português?



6. Como eram formados/contratados os professores de língua portuguesa?
7. O que se exigia dos professores de língua portuguesa?
8. Que instrumentos pedagógicos eram indicados para o professor?
9. Como era o nome da disciplina de Língua Portuguesa? Quantas horas semanais tinha?
10. Sobre leitura

Na escola:

- O que você ensinava a ler?
- O quê os alunos mais gostavam de ler? Por quê?
- O que eles não gostavam? Por 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 a leitura oral também era trabalhada? O que era trabalhado? Com que finalidade era incluída a leitura oral? Como era trabalhada? Quando era trabalhada?
- Com que frequência a leitura era incluída em suas aulas?

E fora da escola:

- Como era a relação dos alunos com a leitura? Quais os usos que faziam dela?
- Que atividades de leitura eram propostas por você a seus alunos? Para quê? Detalhe.

#### 11) Sobre a redação

Na escola:

- O que você ensinava a escrever?
- Para que a redação era incluída nas suas aulas?
- Como era conduzido o trabalho com a redação em aula? Que materiais usava?
- Que atividades de redação eram propostas aos alunos? Detalhe.
- Os alunos apresentavam dificuldades em relação à escrita de textos? Quais?

- Como você agia diante das dificuldades de escrita apresentadas pelos alunos nas redações produzidas?
- Com que frequência as atividades de escrita de textos eram trabalhadas em aula?

E fora da escola:

- Como era a relação dos alunos com a escrita de textos? Quais os usos que faziam dela?
- Que atividades de escrita você propunha a seus alunos? Para quê?
- Eles atendiam satisfatoriamente ao que você solicitava?
- Qual era a destinação dada a essas atividades?

## 12) Sobre a fala

Na escola:

- O que você ensinava?
- Que tipo de atividade era proposto?
- Que material utilizava?
- Com que frequência o trabalho se realizava?
- Para que se ensinava a falar?

Fora da escola:

- Havia algum tipo de atividade sobre a fala proposto para casa? Com que finalidade?

## 13) Sobre a gramática?

- O que ensinava de gramática?
- Dava exercícios? De que tipo?
- Priorizava alguma área da gramática?
- Elaborava seus próprios exercícios?
- Usava algum livro de gramática durante as aulas? Qual?
- Para que a gramática era incluída nas aulas?
- Com que frequência a gramática era trabalhada em aula?

Fora da escola:

- Havia algum tipo de atividade gramatical proposto para os alunos fazerem em casa? Com que finalidade?

14) 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 etc?

10. Qual era a atividade que você priorizava nas suas aulas? Por quê?

15) De onde vinha a orientação para o ensino de Língua Portuguesa? Da própria direção da escola? Do livro didático? Da Secretaria de Estado da Educação? Do MEC?

16) Você se lembra de alguma orientação oficial prevista na época para os professores de LP? Qual? (Tanto do Estado quanto da União).

17) Você considera que o que era proposto pelos documentos oficiais tinha alguma relação com o contexto histórico daquele período? Através de quê você percebia isso?

19) Que orientações recebeu em sua formação profissional em relação ao ensinar a Língua Portuguesa? Lembra-se de algum material didático dirigido à formação do professor de LP?

20) Você incorporou tais orientações no seu trabalho profissional diário? Quais? Como?

21) No trabalho de sala de aula você procurava se apoiar em algum livro didático? Qual? Que uso fazia dele?

22) Havia algum livro preferido pelos professores de LP na época?

23) Qual era o seu livro didático preferido naquela época? Por quê?

24) Você se lembra de algum tipo de atividade que tenha sido "criada"/elaborada por você tais como tarefas de leitura, redação, linguagem oral, trabalho com gramática, ortografia etc?

25) Você ainda tem guardado algum material que foi utilizado ou preparado por você naquela época?

26) Como você compararia o ensino de LP praticado por você nos anos de 1960 a 1980, ao que recebeu de seus ex-professores no Ensino Fundamental e na universidade em décadas atrás? Diferem? Em quê? Em que se assemelham?

27) O que nos anos de 1960 a 1980 era considerado como novo no ensino de LP? O que era considerado já tradicional, ultrapassado?

28) Havia algum movimento de renovação do ensino de LP naquela época?

29) E suas aulas, como você as considera: mais inovadoras ou mais tradicionais? Por quê?

30) O que você considerava fundamental seu aluno saber, em termos de Língua Portuguesa, naquela época?

31) Que dificuldades trazia o seu aluno quando iniciava com você um trabalho de Língua Portuguesa?

32) Como era feito o planejamento de ensino? O que orientava essa elaboração?

33) Que objetivos você buscava alcançar quando lecionava Língua Portuguesa?

34) Você percebe algo errado no ensino de português da atualidade?

35) Com base naquilo que "deu certo" na sua atuação profissional, que sugestão(ões) você daria para os professores de português de hoje?

36) Daquilo que você aprendeu na faculdade, o que foi útil para o seu trabalho?

37) Como você se avalia em termos de conhecimentos teóricos na área de língua portuguesa.

38) Você considera que os conhecimentos teóricos são fundamentais para um bom exercício profissional do professor de português? Relação entre teoria e prática.

## ANEXO 2 – Roteiro entrevista ex-alunos

1ª parte.

1. Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Naturalidade \_\_\_\_\_ Tempo de residência no Oeste do Paraná \_\_\_\_\_

2. Formação:

2.1 1º grau: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Localidade/Estado \_\_\_\_\_ Ano de conclusão \_\_\_\_\_

2.2 2º grau: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Localidade/Estado \_\_\_\_\_ Ano de conclusão \_\_\_\_\_

2.3 Graduação: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Localidade/Estado \_\_\_\_\_ Ano de conclusão \_\_\_\_\_

2.4 Pós-Graduação: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Localidade/Estado \_\_\_\_\_ Ano de conclusão \_\_\_\_\_

2.5 Pós-Graduação: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Localidade/Estado \_\_\_\_\_ Ano de conclusão \_\_\_\_\_

3. Qual é sua profissão? Há quantos anos a exerce?

2ª parte.

1. Do contexto histórico/social/econômico, o que você se lembra que estava acontecendo no país nos anos entre 1960 e 1980?

2. Quem foram seus professores de língua portuguesa?

3. Como eram as suas aulas? O que você destacaria na prática deles?

3. Quem eram seus colegas de escola? De onde vinham?

4. Qual é a sua concepção de professor de português?

8. Que instrumentos pedagógicos eram utilizados pelos professores?

9. Como era o nome da disciplina de Língua Portuguesa? Quantas horas semanais tinha?

10. Como era distribuída a carga horária na semana?

11. Sobre leitura

Na escola:

- O que o professor solicitava que lessem?
- O que vocês liam de fato? Por quê?
- O que você gosta de ler? Por 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 a leitura oral também era trabalhada? O que era trabalhado? Com que finalidade era incluída a leitura oral? Como era trabalhada? Quando era trabalhada?
- Com que frequência a leitura era incluída nas aulas semanais?
- Você lembra de algum livro que você leu por recomendação do professor de português e que foi importante na sua vida?
- Como eram as aulas de literatura?
- Que conhecimento sobre a literatura aprendeu naquela época?

E fora da escola:

- Como era a sua relação com a leitura? Quais os usos que fazia dela no seu dia a dia?
- Que atividades de leitura eram propostas para casa? Para quê? Você as fazia?

## 12) Sobre a redação

Na escola:

- O que você aprendeu a escrever na escola?
- Para que se fazia redação na escola?
- Como era conduzido o trabalho com a redação em aula? Que materiais usava?
- Que atividades de redação eram propostas? Detalhe.
- Você apresentava dificuldades em relação à escrita de textos? Quais?
- Como seu professor agia diante das dificuldades de escrita que você apresentava nas redações?
- O que cabia a você fazer quando isso ocorria?

- Com que frequência as atividades de escrita de textos eram trabalhadas em aula?
- Qual era a destinação dada aos textos que vocês escreviam?

E fora da escola:

- Como era a sua relação com a escrita de textos? Quais os usos que fazia dela no seu dia-a-dia?
- Que tarefas escolares de escrita você fazia em casa? Para quê?
- Qual era a destinação dada a essas atividades?

### 13) Sobre a fala

Na escola:

- O que você aprendia?
- Que tipo de atividade era proposto?
- Que material utilizava?
- Com que frequência o trabalho se realizava?

Fora da escola:

- Havia algum tipo de atividade sobre a fala proposto para casa? Com que finalidade?

### 14) Sobre a gramática?

- O que se ensinava de gramática?
- Fazia exercícios? De que tipo?
- Priorizava-se que conhecimentos gramaticais?
- Usava algum livro de gramática durante as aulas? Qual?
- Para que a gramática era incluída nas aulas?
- Com que frequência a gramática era trabalhada em aula?
- Vocês gostavam das aulas de gramática?
- O que você aprendeu e que tem sido útil no seu dia-a-dia?
- O que você acha que deveria ser ensinado, e não foi?

Fora da escola:

- Havia algum tipo de atividade gramatical proposto para vocês fazerem em casa? Com que finalidade?

15. Para que você acha que era ensinado português na escola?
16. Qual era a atividade que você mais gostava nas aulas de língua portuguesa? Por quê?
17. Quais eram os materiais didáticos que vocês usavam?
18. Você tinha preferência por algum deles? Por quê?
19. Como você avalia as aulas de língua portuguesa daquela época?
20. Houve algum acontecimento nas aulas de português que te marcou?
21. Você ainda tem guardado algum material que foi utilizado por você naquela época?
22. O que você considera errado no ensino de português da atualidade?
23. Que sugestão(ões)/recado(s) você daria para os professores de português de hoje?



### ANEXO 3 – Amostras entrevistas com ex-professores

Sinais empregados na transcrição:

Doc.: Documentadora

Inf.: Informante

... - suspensão da fala

(( )) - comentários da documentadora

// - transcrição fonética

/ - truncamento

" " - citações

? - interrogação

! - Exclamação

*Itálico* - título de obras literárias

#### AMOSTRA 3.1 – ENTREVISTA COM A PROFESSORA ALBA WALLY FRANÇA

Gravação da entrevista concluída em fevereiro de 2008, na residência da professora, em Cascavel/PR.

Doc.: Bem, professora, como a senhora já me informou sobre seus dados pessoais na ficha que deixei outro dia, penso que podemos iniciar a conversa falando um pouco sobre o ensino de língua portuguesa das décadas de 1960 e 1970. Eu comecei a trabalhar aqui em Cascavel no início dos anos 90, quando vim para cá, e tenho muita curiosidade em relação ao que aconteceu aqui antes disso. Fique à vontade...

Inf.: Olha, se eu for te contar sobre tudo, é como te falei outro dia, acho que vamos terminar a entrevista só em novembro ((risos)). Porque tem muita história! Ih! Nossa! Por isso vou fazer só o resumo. Veja, observando os erros na oralidade do aluno, então propunha um exercício que levasse a correção daquele erro. Se ele era com maior intensidade, maior número de alunos, e seguindo uma metodologia que o livro traz, se você escolheu um livro didático, achou que aquele livro didático faz o teu

perfil, por que não utilizar, né? Então você, se você não faz todos os exercícios, você recorrer aqueles que é o visual e o que o aluno tem. Pois você pesquisa e leva os teus, e propõe oral e propõe no quadro, então, por exemplo, uma coisa que é um gosto meu é trabalhar com os adjetivos e trabalhar com os verbos, eu acho que o verbo é o cerne de qualquer, não conheço tantos idiomas, mas os que eu conheço, o verbo é o cerne. Se você não tem o verbo, você não disse nada. Você pode chegar no aeroporto e...falar, expressar-se com verbo e você até vai conseguir alguma coisa, considerando ainda que inglês não há necessidade de pôr o pronome, mas como em português existe essa peculiaridade, uma riqueza da língua em que se não, se você não ver com o, tem o prefixo e o sufixo, né, a terminação verbal e se a terminação do verbo já conjugado não corresponde ao sujeito que você se refere, você deixou feio, você fez errado, você fala inútil, você escreve inútil, você não tá aprendendo nada. Como o povo é oriundo de diversas grupos de falares, diferentes falares, você tem que canalizar pro falar que você escolheu, o correto. Aquilo que vai, vai de encontro com a maioria, ou vai de encontro com a prática jurídica, com a prática científica, pra que essa pessoa não fique fora do contexto. Ela pode até falar /tera/ ela pode por um hábito não conseguir tirar, mas ela vai ter o conceito de que, da construção de uma oração, de um período, de uma frase, de um texto com a palavra terra, né, ela vai ter um conceito e vai fazer, então essa era a minha prioridade e ampliar o vocabulário, porque eu notei assim, que todos falavam com o verbo ser e estar, era no momento daqueles anos, era, não havia diversidade de, parece que tudo que faziam era com esses verbos, ou se não juntava esse verbo, por exemplo, "vou/irei", né, aí já mistura com outro verbo que não tem necessidade, como agora saiu essa polêmica do gerundismo. E eu estava vendo essa semana num livro de inglês que retomei, que ninguém traduz aquele gerúndio, como, estamos dizendo "estou indo fazer a tarefa", ninguém traduz assim, ele é traduzindo como o futuro, porque daí tem o futuro imediato que você pensa, planejou, que é por "going", né, depois tem o futuro que você planeja você vai usar o "will", essas coisas toda. Então eu tava vendo assim, até nessa polêmica ficou a desejar, porque não é porque o povo aprendeu da língua inglesa, não tem nada a ver com isso, na minha pesquisa é porque houve um, uma construção no momento a língua se modificou, as pessoas foram construindo e você não tem uma explicação lógica, porque que se, da onde que se originou aquilo ali. Então, você vendo essas diferentes falares, você retoma para um ponto e você conscientiza o aluno que existe uma linguagem

jurídica, científica, uma linguagem artística e que tem que haver um ponto comum pra que não haja uma torre de Babel pra fazer um paralelo, né. Porque, e pra pessoa não ficar constrangida e que ela possa se inserir na sociedade independente da sua cor, da sua religião, independente da sua estatura, da sua roupa, do seu visual ela fala, o que eu tenho observado ao longo desses anos que o pessoal da favela do Rio quando se reporta, os que não tenham ou tenham ido um pouco a escola, eles têm, eles têm erros de pronúncia, eles têm erros de concordância, mas eles têm um texto de começo meio e fim e um texto lógico. Eu li, uma catadora que fez um livro, dei pros alunos e, tem o falar dela que o jornalista deixou e tem depois, então tem essas nuances pra você, agora tem que trabalhar e deve ser trabalhado, na minha percepção, a unificação, que a língua seja mais próxima duma língua que o país propõe. Que é como Eça de Queiroz diz, né, é com Eça que eu citei ali, né, "a língua tem que ser impecavelmente falada", é chique é nobre, a tua cidadania começa quando você fala, você tem o domínio, você tem os recursos.

Doc.: E você observou, isso também nas suas idas para o exterior, que lá as pessoas também concebem a língua nacional dessa forma, como que é...

Inf: Olha, lá é muito mais forte. Até eu diria que eu não sou a pioneira nessa idéia, porque como eu lido com inglês e minha mãe falava alemão, e minha mãe aprendeu alemão gótico, que quando os alemães vieram, estiverem em Curitiba, Paranaguá, meu avô um deles, eles fizeram uma escola alemã que depois o Getúlio mandou fechar, os italianos não fizeram, porque eu considero assim, que quando trouxeram os italianos, eles trouxeram o pessoal mais humilde, eles foram trocados, eles mentiram pra eles muitas coisas e aí eles foram pras fazendas, e que o italiano conservou a comida, e as características de ... , de vidas deles, mais eu observei assim, o tipo de comida, umas coisas, aquelas danças, as reuniões de família, uma coisa mais folclórica, o japonês veio, ficou com a sua raiz, aprendeu o português, né. Então você observa que em qualquer setor deste universo, posso até dizer sem nenhum medo de errar, a prioridade é o domínio da língua, a língua é o que você pode dizer, isso é Brasil, isso é Alemanha, ali é o princípio das coisas, porque a comunicação, através da língua você prova, com aquele conhecimento, né, com aquela forma de falar, de expressão, você prova que você pertence a um grupo "x" ou "y", do planeta, e que depois, graças ao conhecimento e da vontade de cada um,

todos podem interagir. Agora, quando se ensina inglês pro estrangeiro, se ensina certo, alemão também jamais foi ensinado partindo, ninguém trabalhou com errado, aí tem o alemão com as variantes, que minha mãe não podia falar com a vizinha, falava, mas era difícil o entendimento, pelo grau de escolaridade de cada uma, isso existe, agora, a escola em si, o país é a escola, o governo é o assessor. Nós damos aqui no Brasil muita prioridade ao governo, nós deixamos o governo como um santo. Santo na palavra que queria ser tomado, é o conhecimento lingüístico, todos os outros são acessórios, senão não há comunicação e ao meu ver não tem país.

Doc.: Então no teu ponto de vista a língua seria o principal elemento de identidade de um país.

Inf.: De um país, e o americano tem forte isso, e respeita isso, tanto que o americano tem escola em cada bairro, eu fui pra uma escola de Cambridge, tive que morar em Cambridge porque a escola pra estrangeiro é, tem o suporte como eles dizem, das empresas de Cambridge, eu não podia morar em Somerville e estar em Cambridge, quando eu fui na escola de Somerville, eu tive que morar em Somerville. Quando eu fui na escola de Medford, ali "close", quer dizer junto, é perto, né, dentro de Boston, ali eu fui como convidada, então eu pude ... também quem está naquela circunvizinhança tem aquela escola. O que que o país faz para valorizar o seu país, ele pega todo o estrangeiro e alfabetiza. E nós não estamos alfabetizando o nosso povo, nós viemos com essa teoria de que fale como quiser, como Deus mandar, porque coitado de Deus, Deus até, pelo menos Jesus que eu conheço a história, tinha uma boa retórica, se você pegar a Bíblia você vai ver, quem lia a Bíblia? Que nem, eu já fiz uma pergunta assim, pra quem padre Vieira escreveu? Acontece, que tinha um grupo financeiro de elite, pensante que entendia perfeitamente o padre Vieira, né, quando ele disse que "a vaidade é como uma escada", o querer, tudo o que, é como uma posse, que você, eu automatizo, quando você põe um pé, você já tem a vontade de, automático de por o outro, então você tá sempre querendo, com a fala da ganância, ele fez esse paralelo, pra quem que ele escreveu, se você leu que o padre Vieira escreveu, mas escreveu pra quem? Pros escravos? Agora, o Brasil, o defeito do Brasil, o maior crime que o Brasil cometeu foi não ter alfabetizado os escravos e os estrangeiros que recebeu. Os estrangeiros buscaram por si, mas ninguém corrigiu neles a, a pronúncia, que poderia ter feito a fonética com os

japoneses. Essa semana eu vi uma japonesa falando, ela pertence a um grupo que não deveria estar tendo aquela pronúncia, mas porque, ela de origem, mesmo nascida no Brasil, ela tem aquela, eu notei, "nossa, mas podia ter corrigido", nada que fique menor o trabalho dela, mas ficaria mais claro e para o Brasil, e para a cidade e para onde ela tá representando... Não é por ser chique é por um direito que ela tem de aprender e de eu ouvir.

Interrupção da gravação por problemas técnicos.

Continuação da gravação - tomada 2

A Rosinha ((incompreensível)) que está viva, uma grande colega, pena que ela não ficou, ela muito dedicada na área de Biologia e ela sempre me chamava "Alba, vamos trabalhar, vamos trabalhar, é fêmur, é fêmur, é glótis, francês, né, éh, omoplata. Você trabalha lá pra mim que esse alunos tão errando". Havia esse diálogo já em 1970. Necessário. Agora então, eu acredito assim que se perdeu muito tempo, de primeira à quarta, trabalhando com as categorias gramaticais de forma isolada e cobrando isolado. Cobrando a criança ficar em pé, eu até pedi pra uma professora que não fizesse mais isso, ficar em pé e dar as dez regras de acentuação gráfica. E também quando fui diretora fiz uma solicitação, de forma carinhosa, mas podia até ser impositiva, mas uma abertura de idéia, de que não se trabalhasse mais a tabuada, cantada, porque ela não era abstraída, ela ficava ... o que que é 2 vezes 2, e foi um momento que minha menina nasceu, e tava nesse período, 2 laranjas vezes 2 laranjas, 2 lápis, né. Que também esse era um método lá no primário eles trabalhavam com palito de fósforo, que era o visual, então, daí, você que 2 vezes 2 é tanto, e se você somar tanto, então a pessoa não precisa saber, às vezes a pessoa sabe de cor a tabuada e se ela não disser a tabuada inteira ela não vai dizer, e ela não precisa decorar, ela tem que ter uma estratégia, qual seria a estratégia, a de soma. Como é a estratégia do imperativo, né. Você tem os dois tempos verbais que você tira lá e fora os "s", que você sabe e, quer dizer, você domina pelo falar, pelo constante falar, você fala correto, mas se você não sabe, você tem duvida, você monta a estratégia, você tem a forma correta. Então você dá o mecanismo pra pessoa.

Doc.: Hum-hum. Professora, nós vamos tentar seguir um pouco aqui o roteiro, né, numa dessas a senhora não sei como está o seu tempo hoje de manhã...

Inf.: E também não quero ficar contando minhas histórias pra você, Carmen, porque eu tenho muitas, e aí vamos levar muito tempo...como eu te falei antes.

Doc.: Não, mas eu estou gostando de ouvir suas histórias, porque são histórias de vida.

Inf.: É que eu fiquei muito angustiada, eu vivi, vivi ... fora da sala de aula angustiada. E dentro da sala, não, que dentro da sala ninguém me podou. Só houve uma vez que exigiu por que eu não fazia prova, marcava o dia de prova, não é. Então, eu aboli, fui abolindo, como aboli da nota vermelha, aboli como diretora o dia do negro, o dia do índio, eu falei aqui não tinha dia de ninguém, porque daí tinha que ter o dia do polaco, tem que ter o dia de não sei o que, esse povo tem que aprender que, agora vai fazer o dia, "hoje é o dia do negro", aí você até enaltece as diferenças. E parece que na cidade pegou a idéia, de forma, acho que as idéias voam pelo ar, porque nem ouvi nem mais uma escola fazer no horário cívico essa manifestação.

Doc.: Não saberia dizer.

Inf.: Não vi. É eu acompanhei, e também uma coisa que se fazia com muita ênfase, era fazer o boletim com notas vermelhas e notas azuis, e fazer a cartelinha que se entregava pra secretária também nas duas cores e eu questionei e foi abolido. Porque eles diziam que quando você via o vermelho, a criança ia embora e não volta mais, a mãe já xingava ali no corredor a criança, né. Então eu digo "tire, vamos só conscientizar", que ele tem que ganhar 5 e eu tinha uma outra metodologia, se ele não tirou 5 eu fazia uma outra prova pra ele e a melhor nota eu dava pra ele.

Doc.: Como a senhora se entendia com a secretária?

Inf.: Porque eu só dava pra secretária a última nota que eu tinha. Na verdade, a secretaria funciona errada, a secretaria tem que ser sempre aberta às minhas modificações, ela não pode determinar o meu trabalho. (E: Pois é.) Então quando vai pra lá, agora o que eu quero, tenho 40 alunos, as diferenças existem; o que é que o

Pedro aprendeu depois do que ele sabia, porque ele aprendeu deu 5 e meio, então eu dou 5 e meio, porque eu tenho que dar uma nota, eu gostei muito quando era "Bom", "A" (E: Conceitos), conceitos, mas quando a nota, também, não fiquei somando assim, por exemplo, foi escrever "resolvê-los", e não pôs o acento no "e", né daí eu tiro ponto, não, nunca tirei ponto por causa disso. Eu apenas fui lá e mostrei que tem que ser assim. Então, agora o conjunto do que ele escreveu tem maior valor do que o conjunto que ele trouxe, ele ampliou e eu dei nota e não me arrependi com ninguém, porque hoje eu tenho alunos assim, porque até os que menos sabiam já são engenheiros agrônomos e trabalhando em multinacional. Ora, se eu deixasse o menino lá, só eu disse tem que prestar atenção, tem que fazer. Houve uma vez que eu reprovei um menino no primeiro ano do segundo grau, depois terceiro ano que ele se formou da outra vez, que não com a mesma turma, ele veio me agradecer porque ele não conseguia escrever Wilson Joffre, e ele não evoluía e eu falava e ele não evoluía. E eu fazia um trabalho e não, sabe, e depois eu disse assim é melhor, eu vou trazer uma camisa que está escrito Wilson Joffre e pôr pra você olhar o dia inteiro. Aí por, não só por isso, mas por ... essa falta, que eu, eu explicava "você não tá evoluindo, você não melhorou, vai não vai acompanhar, aí, então, tá reprovado". Aí você vai fazer, vai prestar atenção, não posso, daí você não escreve em Geografia, não escreve na outra, na outra, então você tem que, agora, o que falta na escola é na hora desse refazer, ter um diagnóstico e pegar o ponto, porque pra você fazer a mesma coisa que você já fez e esquecer aquele então, não reprove, não reprove, porque lá na frente ele vai ter um insight, não existe ninguém, eu não imagino que alguém não seja capaz de no dia a dia vencer, não vai vencer tudo mas ele vai melhorar, e não posso imp... a escola não pode é, ser uma prisão pra pessoa não fazer. Por, eu tive exemplo dum caso no supletivo, que tinha dificuldade e ele precisava do diploma da conclusão do supletivo porque ele trabalha na área técnica da... da água, da Sanepar, aí eu conversei com os professores, "olha não dá pra reprovar, ele sabe pouco, ele tem dificuldade, ele é descendente de italiano, mas ele tem que sair com esse certificado, porque lá no trabalho dele ele é coerente e ele vai perder o emprego". Agora ele tem que tá consciente que ele precisa, depois ele fez um criadouro de bicho da seda e acho que ganhou dinheiro e eu fiquei lá na escola. ((risos)) Nós tava no 2 lá né ((referindo-se às questões da entrevista)), no 2, do contexto histórico-social-econômico o que você se lembra que estava acontecendo no país?

Doc.: É, essa parte aí a senhora ...

Inf.: Já fizemos, né. Onde é que... expressão oral...aqui, a redação, né. Na escola o que você ensinava escrever? Diálogos, textos científicos, textos criativos, utilizando conhecimentos científicos adquiridos nas outras áreas, por exemplo, assim fazia uma história onde entrava minhoca, em que a minhoca é hermafrodita, né. A borboleta que tem uma pouca durabilidade, ela passa por uma metamorfose, então com esse conhecimento que ele tinha lá, ele escrevia aqui, e era a hora de grafar, grafava errado, grafava certo, então era corrigido, né. Sobre o trem, porque pega livros que tivessem, não havia o trem naquela época aqui, mas então mostrava o trem, e o trem tem, Manuel Bandeira tem muitas histórias bonitas, e fazia aquela do trem que vai e vem e tem muitas coisas bonitas, o rio também tem um tema muito bonito, né, agricultura, gatos as coisas assim próximos, né. Fizemos também um trabalho ficou bem marcante com espaço sideral, a viagem pro espaço, quem ficou no espaço, quem não ficou, porque ficou, né. A espontaneidade que é a criatividade, repensar os textos lidos, até recriar, refazer... éh, não naquela forma antiga de fazer resumo. Tudo que lê tem que fazer resumo. Então a língua portuguesa, aproveitava o tema, e daquele tema podia até fazer um paralelo, né. E... , uma da, um dos objetivos dentro disso também era que o aluno, depois de corrigido, com ele, ele passava a limpo. E ao longo do tempo, foi criando a idéia de que, passava a limpo, ficava com que estava correto, e me dava o outro. Porque daí eu também tinha uma soma de valores, de ver o que que fez, o que que errou, se progrediu, se não progrediu. Aí ali também no texto entrava a pontuação, a ortografia, né, mas não assim como regra, eu nunca trabalhei assim com a regra, a regra pra mim é muito abstrata, a criança de quinta à oitava não tem esse, essa potencialidade de...de discernimento em cima da regra. No segunda grau sim, mas ali naquele momento ele tem que fazer mecanicamente porque ele aprendeu, então a ortografia, a pontuação ele tem que observar nos textos, porque que eu pontuei aqui e não...então, também observando quando as orações tinham ou não tinham uma idéia completa, às vezes truncada, e eu notava assim que a espontaneidade sempre deu ao aluno, e depois eu vou te mostrar o material que eu tenho, a possibilidade de fazer textos, com erros ortográficos e...de concordância, de pontuação, de sintaxe, de regência, de tudo, mas ele tinha o corpo do texto correto, ele dizia o que ele queria, né. Por através de planejamento, nós fazíamos um planejamento oral, um



planejamento paralelo de textos lidos, observando o som. O trabalho diário, isso daí era feito depois quando eu fui me firmando mais nesse sistema, trabalhava sempre com leitura, interpretação, éh... a revisão ortográfica, por exemplo, um texto lido, uma frase, uma oração, ou apenas uma palavra e aquilo era um ponto de partida pra escrever, não escrevia-se todo dia. Não tinha, não tinha quantidade de linhas. O Yuri escreveu, era um dos alunos que tinha maior dificuldade, quando eu, naquele momento lá, um aluno que hoje está numa multinacional que eu soube, né, e...é engenheiro agrônomo e ele não sei porque não tinha caderno, não tinha caderno, e eu tinha que dar papel, lápis pra ele, mas muito carinhoso e nós fizemos um trabalho de redação, que eu posso depois num outro momento te dizer da onde eu tirei essa idéia e, ele simplesmente escreveu com propriedade, e eu disse pra supervisora que aquilo era o máximo, de um encontro, retrospectiva de um encontro de amor entre meu pai e minha mãe, nasceu meu irmão, passado um tempo eu nasci para a alegria do meus pais e dos meus professores, né. Outra vez fizemos um trabalho assim, estavam construindo a cancha de esportes do Wilson Joffre, à tarde muito quente, janelas insuportáveis mal, de engenharia e você tinha que ficar naquele barulho, e eu disse vamos escrever sobre o barulho, não tem outra coisa, não adianta, nós vamos conversar, não vai dar certo, nós estávamos muito próximo da cancha, e o Breda, que eu não sei onde anda no mundo ele escreveu, ele era bem pequenininho, assim baixinho, ele escreveu assim "o barulho maior, não importa mas colocado na música ele é um som agradável".

Doc.: E você lembra até de partes dos textos ((risos)).

Inf.: Lembro, foi coisas que eu decorei, que eu marquei, então são coisas peculiares que se fez, claro que tem muito mais, porque uma caminhada... , daí eu fiquei pela quinta série, sexta série, porque eu achei que era ali o meu caminho. Ali se, depois até o Carlos me disse, se você foi no primeiro ano, o que você faz do segundo grau, você faz uma caminhada depois a pessoa se não tiver essa caminhada você não marca. Ela até reclama, mas não era assim, não fiz assim, entendeu. Tanto que na quinta série, quando alguém foi dar, éh, uma aula, que uma faculdade organizou pra fazer o estágio, fez o texto com os erros, os alunos não aceitaram, "professor não podemos ler essas coisas erradas", porque daí eu partia do seguinte princípio, se eu fazia a redação, mas antes pra chegar nessa redação, eu utilizava por exemplo,

frases, eu quero o verbo pôr, então vamos ver tudo que nós podemos fazer com o verbo pôr, nesse tempo verbal, agora, mostrei na gramática onde tá e que recurso que pode procurar, não sou eu que invento, então "eu pus", é um erro comum que o povo fala "ponhar", "punhei", alguém diz, um colega disse assim "Mas pra que essa amolação? Deixe que fale do jeito que quer." Aí eu falei, mas pro teu filho você vai ensinar certo. E ele é meu aluno, ele tem que sair comigo primeiro certo, e não há porque, não se discute, porque não adianta levar essa discussão. Então, "eu pus o casaco no cachorro, eu não devia ter posto", então com essa sistemática, se a pessoa não tem muita segurança ela pode até pesquisar e tirar as frases dos livros, depois eu fiz uma pesquisa e montar até um roteiro ou da palavra que o aluno erra, né, com dois "rr", então a redação ela tem que englobar tudo isso, e tudo isso é todo dia, você pode ter um dia estanque só com palavras com "r", só com "s" antes do "c", por exemplo, não é, só com "h", "lh", só com o trema, só com acento circunflexo, né, e aí você pode ter esses momentos estanque, só nunca cobre e nunca reprovei quem que seja, por uma somatória que eu tivesse determinado, que tantos erros a pessoa, dentro daquele ... daquele proposto, né. Porque até houve uma discussão, o Eurico Back veio e ele concordou comigo, que eu fiz uma pergunta na platéia, né, que o aluno tem que, que todos questionava eu dava 10, português ninguém sabe tudo, falei eu não estou perguntando do português...clássico, universal, perfeito, eu tô perguntando desse português que ele sabe, que ele melhorou, então, se a escola tem de zero a 10 e vocês dão zero, eu dou 10. Zero, também, depois veio um conceito assim, mais tarde, mais eu tinha esse conceito que ninguém é zero.

Doc.: Hum-hum. Certamente. Hum-hum.

Inf.: Então a realidade, trabalho diário oral, escritos, períodos breves, a base da aula, o foco, o texto oral escrito, fora da escola, leituras, releituras das tarefas da gramática, então não dava tarefa pra fazer, pra pessoa adivinhar, pra pessoa ir lá perguntar pro pai e daí fica nervoso que não sabe. Talvez tinha pecado por isso, talvez não, eu dava, você fez o exercício, então agora você vai ler em casa. Você vai ler, vai ver, você pode até ver o texto que você fez, você depois "poxa, como eu melhorei", então em casa você vai ler o que você fez e certo, e vai pegar um texto bom, que tem no livro didático de apoio, ou qualquer outro livro que tem de literatura infantil, o Vaga-Lume, por exemplo, aí você vai ler, aí então você pode, então nunca

trabalhando com o errado, nunca mandando descobrir o que tá certo, o que tá errado. Mesma coisa quando se formula questões, é "diga corretamente", ou é correto ou não é, eu agora não tô lembrando bem como é essa questão, mas você pode depois ao longo do tempo, que nem pra concurso, você pode ter o que é errado, errado.

Doc.: Verdadeiro, falso.

Inf.: Falso, daí, mas aí a pessoa já tem maturidade, e ela já somou na cabeça dela, ela não levou erro, quando ela vai olhar o erro pra ela é nada, ela já vê "vendê-los", e ela já vê o acento. É "vendeu ele / vendê-los, viu ele / eu os vi / eu o vi", porque ela tem esse hábito, e já tá gravado que eu sempre digo no seu disquete que a cabeça não é nada menos que é o computador, se você ver a diferença acho não vai ter diferença nenhuma científica, né a não ser de material, que você tem todos, cada canto do cérebro, lá da fala, lá do canto e aí você tem pronto você fala, se não tem pronto você não vai falar e, se você não tem pronto você nunca vai discernir, poucos são aqueles que terão habilidade e o tempo de espaço de teste de concluir que aquilo não serve, que isso serve que é o correto, pra concurso até acho que seria válido, até pra concurso eu optaria pelo texto com o tanto que eu vi a Unicamp, eu até fiz um teste aqui da Unicamp, que eu tinha uma prova, e o meu filho fez lá e ele ganhou 7 e meio na prova pela aquela orientação que nós tivemos aqui, né, então você não faz a redação lá do nada, você tem 5 ou 10 textos e você pega uma idéia contrária, oposta ou você conclui afirmativa e você monta o texto. Que dificilmente vai dar errado, você tem começo, meio e fim. Você tem a seqüência lógica, eu até brinquei, ganhamos 7 e meio na Unicamp, estamos melhorando ((risos)). Então seria isso, releituras, tarefas de gramática, enfoque com verbos, adjetivos, concordância e eu sempre enfatizava que o verbo é bonito, é lindo e que eu não devo, eu tenho o verbo musque-se daqui, é chique dizer, veja que mais de uma, mais de um significado, aproprie-se do verbo desfolhar, então, o apropriar-se de outras palavras, que nem lá o Cosme no livro do Dom Casmurro, gostava do superlativo absoluto sintáticos, sintéticos, né, sintéticos. Aí então, vamos nos apropriar dessa fala, porque a criança não tem eu dar "belo" e eles irem em casa e fazer "belíssimo" por uma regra, você há de convir comigo isso. Então eu falo belo, eu falo belíssimo e ele escreve belo, aí ele vai fazer um texto, eu quero que apareça nesse texto "o vestido

era belo, mas o outro se eu tivesse comprado, que belíssimo", então você monta a estrutura de falares pra que a pessoa grave, pode até ter outra palavra mas ela, ela apropria-se desse novo falar. Aí precisava também que ele tivesse pleno entendimento, sempre respostas satisfatórias, relacionar os problemas do texto, decodificar, saber resumir, daí dentro da sua variante da língua, não precisa ser com a do texto, e se ele, porque eu tô acreditando que a cada momento ele vai apropria-se desse novo falar. Vai incorporando. Sobre a fala, né, quer mais sobre a redação?

Doc.: Não...você já falou que fazia, todo dia era dia de escrever.

Inf.: Todo dia eles escreviam.

Doc.: Então acho que já ...

Inf.: Até fiz também o que era feito em outros tempos, dizer o verbo conjugado, conjugar, o importante era verificar que, se você não tem a terminação correta, você até o outro entendeu, mas você não valeu a pena ter vindo à escola, que a escola é pra te deixar você um luxo.

Doc: E os alunos gostavam de escrever?

Inf.: Gostavam. Vou te mostrar depois, gostavam, não tinham preguiça, aí eu descobri que quinta e sexta série são muito espontâneos, a sétima é mais ou menos, a oitava tá com vontade de formatura, de ir embora, o terceiro ano do segundo grau nem queria saber, porque também, o primeiro ano também tava muito interessado, no segundo grau muita dificuldade com leituras de obras brasileiras, aí pela ., a pessoa, não quer gastar tempo, mas ... , tive pessoas muito curiosas que leram bons livros indicados, né, e textos que dávamos, então citação, eu li muita literatura estrangeira, então você cita, sabe que a pessoa vai buscar.

Doc.: E as crianças de quinta e sexta, o que que eles gostavam de ler?

Inf.: Olha. eles liam, mas não que eles fossem buscar, mas depois que foi mostrado o Vaga-Lume pra eles...Eu até fui na livraria ontem pra saber o nome, que eu tinha

esquecido da coleção Vaga-Lume e daí os textos eram muito, porque eu pesquisei em diversos livros, chegou uma hora que eu pude passar no computador, depois foi me cerceado o uso do computador, mas eu sempre tive um mimeografo, mas eu doe pra uma escola do município, meu mimeografo, então já nos anos 70, a Suieco e eu compramos um mimeógrafo, ela pra fazer tarefa de matemática e eu pra levar meus textos. Com o advento do computador, eu achei que eu ia...lava de maravilha, mas daí eu tive esse apoio no Senai, no Senai eu dei aula e daí, só escrevi um dia no quadro que não eu tava interessada em escrever no quadro, era a discussão pela discussão, a descoberta pela descoberta, a criação de perguntas, a formulação de perguntas, e eu sei que quem faz, quem leu o texto e monta do texto a pergunta, ele sabe a resposta, é o inverso e o Brasil trabalha muito com a pergunta, então você lê, então recomenda, depois eu tive uma oportunidade com o professor Jefferson, nos Estados Unidos, um descendente de português, ele fala 5 línguas, né, e é professor como nós, e lá também não se ganha tanto. E ele, quando nós pegávamos o jornal, o texto que ele dava é primeiro lemos as perguntas, depois vamos para o texto. Então quando você tem o texto e você formula a pergunta, pro teu colega do lado responder, porque se você formulou a pergunta você sabe a resposta, aí você faz uma troca, o grupo A vai responder o que o grupo B perguntou, pode até haver coincidência de pergunta, mas daí vai ter, vai ter até, não deve haver diferença, divergência de idéias do tema, mas vai ter diferenças escritas, modalidades escritas e todos atingiram o mesmo objetivo, em períodos mais outros mais curtos, né, atingiram esse objetivo.

Doc.: Sim. Então.

Inf.: Nessa redação também priorizei o desenho, a matemática, né. Posso contar o texto?

Doc.: Sim.

Inf.: O texto nós, achei um texto assim que falava de uma família que quando chovia trazia a bacia, o balde e todos corriam e o menino achava engraçado aquele pingar da água, aquele barulho, né, da goteira e de repente o texto terminou e daí eu olhei pra fora da janela, porque eu trabalhei muito com a minha espontaneidade, talvez

fosse perigoso, talvez não fosse, eu havia uma planejamento mas essa minha intuição ela deu 80%, todas as vezes que eu recorri a ela deu certo, aí eu olhei e vi o telhado do Wilson Joffre, porque são em blocos e disse assim, "ah, mas agora vocês vão escrever uma carta..., ouçam o que eu digo, vocês vão escrever pra essa família, vão fazer um envelope, vão fazer um endereço, com correção, não quero nada com, daí explica toda a ((ininteligível)) vocês podem até mandar pra um colega pra pôr no correio, mas você tem fazer uma carta. Vocês vão fazer assim, que verificando o problema daquela casa, você concluiu que o telhado não tem altura necessária para queda d'água, tendo visto que não havia sequer uma telha, alguma coisa fora do lugar"... subiram no telhado que não tem nada quebrado, então vamos sugerir que seja retirado todo o telhado, que se faça de novo a organização do material que suporta a telha, óh o jeito que eu falo, daí diz que o professor.((risos)), podia até ter falado diferente, e que deveria fazer um pico mais alto pra que houvesse um caimento, com isso eliminaria, as goteiras, porque a chuva de vento faz com que, ((ininteligível)) com um texto de conclusão. Eu disse, só que pode ser que depois o menino pequeno não vá gostar, porque não tem, não escuta, mas daí põe um balde lá fora pra ouvir a goteira, e todos fizeram a carta e ninguém marcou nada, todo mundo levou de memória e conseguiu da sua maneira escrever, aí veio a professora que a filha era minha aluna, eu disse que tinha que ter medida, né, a proporção, aí ela disse "meu Deus, como você uma coisa com a Aline e eu achei impressionante", né, "você usando a matemática, e . a Geometria também, que teria que ter ângulos e coisarada, tudo, né", e ela se encantou com aquilo ali. então sempre tive sorte, tive outra ocasião que vi, um livro assim . uma . um tênis e tênis tava entrando na moda, e já tinha entrado na moda, parece não sei se tinha um gato, tinha alguma dentro do tênis, não era gato, e aí fizemos uma discussão de quem, e o tênis parecia voar, "vamos fazer uma discussão de quem vai sair do planeta e o que vai fazer fora do planeta, tomando o tênis como um elemento que pudesse levá-lo, como se fosse um avião, né." E a discussão fluiu, cada um disse uma coisa e a criatividade rola, e o que que saiu, você nem imagina o que que saiu, saiu que a Scheila, depois eu devo ter esse texto, a Scheila, eles resolveram viajar, né, a mãe não podia saber, né, então, uns fizeram em forma de sonho, outros fizeram em forma de realidade, né, quem fez em forma de sonho fez com ele pegasse o tênis e preparasse uma comida, um farnel e fosse voar e levasse o gato junto, chegando lá tinha uma Gatolândia, e o gato fez amizade e daí já tava na hora

de voltar e retornar e a mãe acorda, "acorde, acorde Scheila" e ela não encontra o gato, é impressionante, não é, não fui eu que fiz foi o aluno. Então porque, porque você acredita que você mexe com a imaginação e cada um tem um potencial, por isso eu acredito que eu não ensino nada pra ninguém, eu tenho que ser um estímulo, né, a pessoa tem ela, tem, porque eu acredito nada vida eterna, que daí é também um outro ponto religioso, que não seria nem religioso, que não precisa nem lidar com religião, mas eu acredito que nós somos uma somatória de conhecimentos anteriores, então todos tem adormecido esse conhecimento, o que aconteceu comigo uma grande identificação com *O Leão de Tostoi*, uma paixão por *Leão de Tostoi*, eu tenho assim, parece que é...uma pessoa tão chegada e eu vi o filme *Guerra e Paz*, né, então mais...aí fui ler a biografia dele e, recentemente eu li, um livro em que ele conta que ele trabalhou e é dessa forma que ele trabalhou com os moijcs, porque a Rússia tinha uma, uma ala tradicional, pesada, ele fundou a escola dele, porque ele era muito rico e ele tinha sempre drama de consciência porque ele tinha e o outro não tinha, também houve um desencontro com a família por causa disso, os filhos até ajudaram um certo ponto, ele largou de tudo, e não pode se dizer que não, porque um gênio que *Guerra e Paz*, os detalhes que ele fez é impressionante, então, ele trabalhou, ele voltou a estaca zero, vamos dizer assim, porque que um gênio desse foi lá fazer uma escola pros moijcs, pros escravos, pra população paupérrima, né, e ele trabalhou com o dia-a-dia e a gramática foi inserindo ali, então ele fez uma nova metodologia, eu falei "ai, meu Deus, que chique, tô achando que *O Leão de Tostoi* anda me mandando recado, via aéreo e eu não escutei", e é interessante saber que você não é dona de uma coisa, de repente outro já fez lá.

Doc.: A gente nunca sabe, vamos dizer assim, a fonte original.

Inf.: É porque todo mundo tem, eu achei interessante a criança, ela produz, outra ocasião pegamos o poema *Estou Aqui em Ipanema com o meu café*, e o assunto que eu ponho não fui eu que fiz, e daí eu fiz no quadro um desenho com o dedo, sem desenhar nada cada um lia uma estrofe, e eu fazia depois quando terminou, terminava em Ipanema de novo, eu falei eu vou sair da sala por 20 minutos que eu já tô cansada, vou passear, vocês já passearam no recreio, então daqui 20 minutos eu volto e todos tem texto, e quem não tem texto a regra era zero, e quem tem texto

sempre tem nota, e nunca precisou dar zero pra ninguém, né. Então tinha o texto e foi impressionante, alguém que escreveu, no que vou escrever, tem cadeira, tem caneta, tem o giz tem o quadro negro, tem o jeans, tem o tênis, e um escreveu sobre o jeans que é a confecção do jeans, ele vai lá na plantação de algodão, daí com o conhecimento que ele tinha de Ciências, já guardado, ele vai lá na plantação de algodão, e a idéia dele é que quem tá lá plantando algodão não pode comprar o jeans que tá aqui na loja, o jeans que tá aqui na loja, não foi o homem da loja, o vendedor, nem o dono da loja que fez, então primeiro princípio de quem fez o jeans, é lá no plantador, é lá o produtor, o plantador de cana, e a criança ela volta, ela faz essa retrospectiva, foi nesse dia que o Yuri escreveu essa retrospectiva do pai, e todo mundo fez um texto tão grande e o Yuri fez só esse pequenininho e bastou, o valor dele pra mim é tanto quanto do outro que escreveu 15, 20 linhas, e acho assim, que muitas vezes se deixou de redigir porque houve uma cobrança de quantas linhas.

Doc.: Ah, sim.

Inf.: Não é, você não pode limitar esse, essa expressão.

Doc.: Tanto que é muito comum, os alunos mesmo na graduação.

Inf.: Perguntam quantas linhas.

Doc.: Exatamente, perguntar quantas linhas.

Inf.: Mas eu já vi um concurso que foi feito e uma amiga minha passou uma linha, duas e foi reprovada. Pra que a pessoa... É porque ali precisa ter uma coerência, tem o tempo e a pessoa tem que tá aí vai demonstrar a habilidade de concisão. Éh. Mas no, no, na aula na escola, essa habilidade ela vai sendo cerceada na medida que a aprendizagem vai chegando, o domínio vai chegando, ela pode fazer pouquinho, amanhã ela faz mais, ou ela fez um monte de coisa, muita coisa e depois ela já sabe, a média das coisas. Qual é o outro ponto?

Doc.: O outro é a fala. Se a senhora trabalhava com a fala na sala de aula.



Inf.: Na escola daí tinha a fala, liberdade de fala, aí por essa liberdade de fala você trabalha a fonética, aí você trabalha nessa oralidade, o estudo da composição das orações, quando, né, aí você vê a concordância verbal, a concordância nominal... você, e a base de tudo aqui pra essas variantes eu tomava pra mim, o verbo, que é saber se nessa fala não falou só com um verbo, por que pra mim o verbo ter é possuir, e verbo ser de existir, na língua inglesa não se misturam os verbos, em português têm se essa liberdade que eu acho que muitas vezes não fica bonito, você tomar um verbo, né.

Doc.: Com outro significado.

Inf.: Com outro significado, ou então você ficar preso, eu notei assim, fica muito preso nesses dois verbos, daí falta os recursos, aí vem, apropriaram-se do "legal", do não sei o que, daí foram criando coisas que às vezes dizem, e às vezes não diz nada, deixa de utilizar o vocabulário, porque não tem leitura, porque não ouviu, porque não praticou e forma um outro vocabulário que depois eu, tenho que entender lá, tenho que decodificar, eu até fazia uma nova gramática em cima daquilo, na verdade teria que ser feito até um novo dicionário em cima das coisas. Que mais, a concordância, a pronúncia, a clareza, a fala, expressar-se com liberdade, pesquisa em livros diversos, literaturas fragmentos, né, então esse seria o primeiro instrumento, você. a fala é primeiro instrumento de cidadania. A segurança.você lidera, a pessoa deixa de ser tímida, pergunta quando precisa, ela vai ter, ela vai ter noção de que ela não pode, que determinada pergunta é ridícula, vai cair no ridículo e ela vai ter noção de que ela pode perguntar e que ninguém vai caçoar dela, que ela tá se perguntando, não sabe pergunta.

Doc.: Sim, sim.

Inf.: Porque uma ocasião que eu estava na escola eu perguntei pro meu professor que dava Liga, no segundo grau, na aula de contabilidade, sobre Liga na Matemática e eu "o senhor podia refazer", e o meu colega disse "mas que coisa ridícula", digo não "você entendeu, não entendeu", daí ele refez, então acontece isso, então a escola tem que estar preparada pra que todos perguntem, ninguém seja ridículo.

Doc.: Certo. Hum-hum.

Inf.: Fora da escola, né, que mais que podia ser, eles tinham toda essa liberdade de criação de discussão, né, e ninguém ficava fora dela, também houve uma oportunidade em que eu fiz um festival, que não fiz outras vezes por, por falta de apoio, mas eu marquei um festival, e pedi que cada um escolhesse o que fosse fazer, e daí tinha uma menina bem tímida, e daí os meninos disseram "o que que ela vai fazer?", "Eu digo, ela vai fazer, assim vai por uma trança, ela vai fazer alguma coisa, alguma coisa na mão, qualquer coisa e vai dizer assim: - eu sou o ponto de exclamação!". Aí eu escrevo, eu tenho uma habilidade pra escrever, "Eu sou o ponto final;" "Eu sou a reticência"; "Eu sou a exclamação"; "Eu sou a interrogação"; "Ah, professora eu não decoro isso aí"; "Decora, e ainda vamos ampliar". E ela fez, se saiu bem, não tive sorte com a filmagem, a pessoa que foi filmar, acabou não filmando, a outra professora Graciele que fotografou alguma coisa, e daí um por exemplo, quem gostava, era uma época de dublagem que as meninas se vestiam de, então elas escolheram, dublaram, uma tocava órgão, daí a Discolândia cedeu o órgão pra mim, fiz um, ela colaborou, cedeu o órgão, então quem tocava órgão, tocou órgão, quem dançava, dançava, então eles criaram, quem falava, falava, quem declamava, declamava, quem cantava, cantava; "Ah, mas o fulano vai cantar eu sou o calhambeque", eu falei "Deixe que cante, né", (risos) depois até o pessoal da escola normal queria cantar, não me lembro o arco-íris, do lá do Toquinho verde e amarelo, né, eu não sou boa de música, mas então, aí cada um tem, o festival foi feito de manhã, a tarde e a noite, a escola parou, que eu acho que isso devia ser feito anualmente, né, não uma vez na vida, e dentro desse festival, então teve um painel do que se escreveu, não tive apoio, eu tive que datilografar tudo, fazia a moldura à moda dos poloneses, aqueles recortes, né, aí o pessoal da noite tava gazeando aula, foi lá e me ajudou colar, né, e depois eles também queriam entrar, foi a hora que depois quando terminamos, eu disse "A escola pública está aberta, nós temos nessa sala 40 alunos, mas chegou mais um, 41", aí foi inventado na hora, entre você venha à nossa escola, 41, 42, são 60, temos mais uma turma, né, olha aqui somos todos a escola, todos se abraçaram, então foi um momento assim, de emoção, e a escola pública está aberta pra que você chegue, sabe, aí então encerrou, nós fizemos a exposição dos trabalhos das zeladoras, daí convidei a Doroty, do outro colégio que tinha uma material muito rico, muito bonito de educação

artística, então era um colégio convidado, não é, e daí o diretor na última hora achou assim, que como as escolas priorizam, essa é uma crítica que eu faço, priorizam muito o esporte, e um grupo pequeno, eles tinham, claro que deve, deve ter apoio.

Doc.: Sim.

Inf.: a língua portuguesa, pelo amor de Deus, que é outra parte, então ele disse "Eu posso expor os troféus?", então fizemos uma mesa dos troféus da escola, aí tudo que era cartaz tinha que ser bem escrito, se ele mandou lá e alguém escreveu torto, mandava refazer, né, daí o dia inteiro o colégio Wilson Joffre, ficou com esse trabalho.

Doc.: Hum-hum, em que vocês trabalharam muito a questão da oralidade.

Inf.: É da oralidade, pra que, qual é o objetivo disso? Pra que a pessoa tenha segurança, determinação, então, eu por exemplo, sempre fui contra a idéia de fazer um líder, todos são líderes, se tem que ir lá conversar com o diretor, às vezes você elege um líder que não faz o perfil, então você tem que estar pronto, que na hora que necessitar, que você seja chamado, que você responda, você não precisa ser um líder que grita, que vê assim, nesses termos, nesse perfil político, o líder é aquele que sabe falar, reivindicar qualquer atitude, nós fizemos um trabalho escrito, sobre no dia do estudante, de que nós temos estudante com um metro e noventa, um metro e oitenta e a escola, ao longo da história do Brasil e do Paraná não modificou a estrutura física para receber os alunos, então nós temos alunos com dificuldade porque as carteiras não comportam, ah, depois até, o governo lá, por certo teve uma luz algum dia, e faz pra quem é canhoto, então agora tem, né, mas antes não havia. Porque muito antes disso também não se permitia escrever com a mão esquerda, né, então foi feito, foi levado, então eu ensinei como é que você faz uma solicitação, quando Curitiba fez 300 anos aí eu contei que é Curitiba, onde é que tá Curitiba, mostrei no mapa Curitiba, a importância de Curitiba, a história da minha família que esteve em Curitiba, a cultura que tem Curitiba e fiz com que eles fizessem uma poesia, ficou bonito mas eu não consegui mandar pra nenhum jornal, porque quando eu pensei que a coordenadora pedagógica me assessorava eu não tive, e daí você não tem tempo pra fazer tudo isso, né, teria que ter uma pessoa que

fizesse, então essas poesias podiam ter sido publicadas, até dentro da gazeta do povo, ter sido mandado pra Casa de, pra Secretaria de Cultura de Curitiba, então a escola não tem essa visão de integração, você precisa saber que que você quer do seu aluno, e ao meu ver o que eu quero é isso, a independência.

Doc.: O próximo item sobre o ensino da gramática. O que se ensinava naquela época, o que a senhora trabalhava?

Inf.: A gramática, naquela época ela era, era bem formal. A prioridade era a análise sintática, até no Cetepar, ia fazer curso era análise sintática, e eu comecei a analisar que a análise sintática se eu não souber transpor pra qualquer outro texto e não aprendia análise sintática. Aí, trabalhei como, até a oitava série, quinta e sexta série vai até o predicado nominal, porque também graduava, então trabalhava com aqueles quesitos e o Cegalla trabalhava muito bem, porque ele trazia do texto para a discussão, né, e uma coisa que fiz com muita ênfase foram os verbos, os adjetivos, os pronomes, eu posso dizer "Eu devo pô-lo aqui", não é chique, é normal, é uma opção minha, eu tenho que ter opção, eu não tenho que dizer "eu vou ponhar aqui", "eu irei vê-lo", porque não dizer. E uma coisa que tinha muito errado até com professores, aqui, por uma questão de hábito é misturar a terceira pessoa com a segunda, "tu vai, tu", aí eu até brincava com uma colega minha "tu vai, tu come, tu bebe", e daí também comecei a escrever, quando você escreve na segunda pessoa, você não precisa dar zero pra ninguém porque escreve na segunda pessoa, é uma opção dela, recomendei sempre que a bíblia, que ia aprender a segunda pessoa muito bem, a tradução do João Ferreira lá, né, aí levava vários textos onde tinha essas diferenças, essas modalidades, que nada mais é que um quesito de gramática, tem que aplicar essa morfologia tá, tá, tá, e daí você trabalhava ali, e trabalhava, só nunca cobre regra.

Doc.: Mas daí como é que a senhora trabalhava?

Inf.: Trabalhava a palavra, eu mostrava a palavra que tá acentuada, depois é que eu dizia esse grupo de palavras tá, está dentro da tal discussão de regra sim, essas são hoje chamadas oxítonas, porque eu parto do princípio que primeiro você falou depois se construiu a gramática, se alguém puder me provar o contrário eu estou

aberta a discussão, então primeiro as pessoas falavam, falavam culto, havia um grupo como os portugueses que vieram, pra quem que o Padre Vieira escrevia aqui no Brasil? E por que que se perdeu? Se perdeu porque a sociedade não propiciou aos outros e misturou os falares, os africanos, italianos e daí deu o que deu, né. Dá pra comunicar, dá, mas tem que ter um padrão, e por que que a pessoa não pode ter o padrão se ela pode querer ter um tênis de melhor marca ela queira sua língua de melhor qualidade, seria como um comércio, né, eu agora vou comprar um tênis da Rainha, então agora eu vou comprar essas palavras que eu vou usar, e todo mundo vai entender. E considerando que em casa, eu sempre orientei, "nunca chame ninguém de burro, só diga mãe, olha o que que eu tô aprendendo"; não significa que todos nós vamos falar /terra/, o /terra/ como quiser, procurando tirar a /tera/, /fio/, /mio/, né, /di/, /fazi/, ali trabalhei a gramática eu priorizei os verbos irregulares já na quinta série que dentro do programa tava na sétima série, por considerar de dificuldade, mas como a língua é um todo, você vai usar esses verbos, daí você vai ficar errando até chegar lá pra alguém te dizer que não deve fazer, então já trabalhei os verbos irregulares, aqui, mostrando na gramática, a divisão gramatical, levei a gramática, éh, solicitei que comprassem a gramática, então era a gramática do Cegalla, depois tinha a do Douglas Tufano, umas mais bonitinhas assim coloridas, aproprie-se disso e estude, aí quando você tem uma dificuldade você estuda. Mas ninguém seria reprovado e nem foi reprovado porque eu fiz especificamente uma, uma prova de gramática. Tinha lá no texto, depois veio aquela teoria e tá dentro do livro, um livrinho branco assim da Secretaria da Educação que é o construtivismo, não tá dentro disso. Você constrói e dentro do construtivismo você, depois alguém me disse que o Paulo Freire fez isso, ele é o dono, que mais divulgou, né, priorizou, então pega o falar simples da pessoa e já, tanto que na alfabetização que eu fui essa semana eles também tão com essa teoria, né, você trabalha lá com a agricultura então você toma aqueles temas e. tanto que uma coisa que eu achei bastante perigosa foi que eles aceitaram, pelo que eles disseram, que desde que escreveu o nome e tá lendo, ele tá alfabetizado, mas eu conversei, e vi que pessoas que falaram que estão até, até o nível alfabetizado, até o nível alfabetizado elas tem erros graves de pronúncia, então precisaria agora fazer um trabalho de fonética com essa gente, né, porque só falar e lê ainda é muito pouco, porque lá nos Estados Unidos, depois eu vou mostrar pra você o que eu trouxe, alfabetizado é quem escreve naquele nível, se você pegou o Yuri que é da Rússia,

que veio aprender, você pegou um coreano com uma escrita completamente diferente e eles monta textos em inglês, com perfeição e dentro, com todos os quesitos gramaticais, então ele tá alfabetizado. Antes de terminar o segundo grau, aí você teria uma faculdade, que as pessoas poderiam até cometer erros, porque a gente comete mesmo, é difícil, mas seria coisas mínimas.mas teria sempre a preocupação de tá buscando o resultado.

Doc.: A questão daí da, a questão aqui...

Inf.: Que que é?

Doc.: Aqui. Porque que a minha e a tua estão com número diferente. Mas enfim, é essa questão aqui, professora, aqui...

Inf.: Aqui. Sobre a gramática. Ainda você tem sobre a gramática. Aqui você fala dos exercícios. Então eram montados exercícios em cima das dificuldades. Então eu não dava, eu nunca dei um exercício errado, pra depois que eu acreditando que ele assimilou a regra, pela regra ele fosse fazer. O que eu achei que mentalmente, de acordo com a a graduação que a pessoa vai adquirindo, daí acho que Piaget que faz essa separação, né.

Doc.: A questão da acumulação de conhecimento?.

Inf.: Não só de acumulação de conhecimento, ele tem, ah, como fala, ele tem percepção naquele momento disso. Se eu falar aquilo ele ainda não percebe, cognitivo, não?

Doc.: É a cognição, está relacionada à cognição?

Inf.: Mas tem uma outra palavra específica, então eu não parti da regra, eu parti de montar exercícios, trazer exercícios prontos, e falar esses exercícios, copiar esses exercícios e desses exercícios refazer, tomar como por base assim "vê-los" e, reconstruir outras coisas que você pudesse inserir, pra que houvesse a fixação. E o que se fazia, alguns livros, alguns didáticos fizeram isso, Eurico Back, fez por esse sistema, se você pegar, ele dá e você faz o restante, você jamais vai errar. Porque

você tem o modelo, você segue o modelo, achei muito interessante, então nunca trabalhar com o errado, porque mesmo já tá, já vi essa explanação de que você e, acredito que é um conhecimento científico assim, você ouve, se você ouve o erro você tem, você tá trabalhando com duas línguas, duas falas, então, se você errar assim, eu não digo pra você "não diga ponhei", nem falo, eu falo "Óh, Maria, eu pus aqui a minha medalha, olha eu pus aqui" e escrevo e, então se fazia isso, nesse tipo de coisa que a pessoa então fosse assimilando a gramática, nunca dá regra, dá um exercício errado pra criança acertar, porque ela tem mais probabilidade de ficar com o errado do que ficar com o certo. Porque ela ainda, ela ainda não tem a capacidade de discernimento lógico que no segundo grau ele pode dizer "olha essa aqui é proparoxítona, essa aqui é oxítona", eu vou selecionar um grupo de hiatos, por exemplo, o hiato é até fácil brincar com eles, né com as palavras, é bonito, e daí eu dizia é chique, também pode ter um hiato entre nós, aí você pode brincar porque você tem, agora da onde que eu sei, lendo e pesquisando com aquelas obras que as editoras me deram, então as editoras me propiciaram uma segunda faculdade, considerando que venho de um grupo de falantes de elite, né. Aonde se leu a bíblia, se fez com pastores e pessoas, médicos, dentistas e eu convivi neste nível, a minha mãe também tinha esse nível, minha mãe ensinou meu pai que tinha um nível um pouco menor, meu pai depois fala, as minhas irmãs também, que eram do primeiro casamento do meu pai, elas também tiveram, e elas falam agora observei poucos erros na minha mãe, porque ela, a pessoa tem a capacidade de., de colher pra si, e isso desde que não crie aquela idéia horrorosa "Aí, que chique o fulano falando", isso aí precisa ser bem enfatizado "Ai o fulano é esnobe", né. Não, essa é a língua da minha pátria, eu só vejo a minha pátria, o centro da minha pátria é a língua, o resto é acessório, um povo que não fala, que não entende, que não lê, está com, ele é a pátria, é deteriorizada, aonde que toda e qualquer cultura, você vai ver européia e mais os Estados Unidos que eu estudei, aí então é a fala, tanto que agora eles tiraram, em Boston, os deputados não permitem mais que a criança vá a escola em Somerville ou Cambridge com o português e vá gradativamente passando pro inglês, agora, e tinha se permitiu que, não sei se eles fecharam, talvez não pudesse fechar mas eles não permitem as escolas dos portugueses, que daí a Igreja Católica tem uma escola que só fala português, então, agora eles não tem mais, talvez até vá mudar com esses novos conceitos de novo, né, respeitando a individualidade, mas ficou por esses últimos tempos que só se ensina inglês. Então se você leva, como

eu que fui pra escola e como outro que não sabia nada, ele vai falar inglês, é do zero mas vai ter que aprender, e a criança primeiro naquele momento quando eu tive lá em 97, mais alguns anos eles punham na escola, tanto que o segundo grau que a Luciana foi, ela foi nos primeiros meses, aonde tinha língua portuguesa, né, aí, eu pedi que eu achei que ia perder tempo, e daí nós argumentamos que nós não estávamos interessados que ela fosse promovida de um ano pra outro, mas que ela com o inglês que sabia, que levou, ela pudesse ter o listening dos professores, aprender a ouvir, que isso é um primeiro passo, e decodificar lá com o falar deles que é diferente, a pronúncia assim clara de tudo, na correção que é diferente às vezes quando você estuda, e daí ela ficou fazendo o segundo grau, só ouvindo e falando inglês em todas as matérias, e agora eu sei, e daí tinha professores que foram pra lá morar, e elas davam aulas de português lê e agora então não é permitido, mais porque eles acham que de repente aquele lugar tinha muito português, tem muito brasileiro, tem muito hispano, daí eu acredito, eu não acompanhei, não li nada, mas eu acredito que eles tem como segunda língua o espanhol, até pode dar prioridade, mas varreram o português. Isso é, como é que eu diria? Isso é a segurança nacional. Eles têm isso como a segurança nacional, a garantia do seu país.

Doc.: Interessante.

((A entrevista foi interrompida neste dia, pois a informante tinha outros compromissos para atender))

Continuação da entrevista:

Doc.: Professora, vamos então agora pra questão 14. Como é que você organizava tuas horas semanais, por exemplo, a quinta série tinha 5 aulas, você tinha algum tipo de distribuição de atividade fixo, nessas 5 aulas, por exemplo, uma de leitura, uma de redação ou não?

Inf.: Não, éh, considerando que eu trabalhei globalizado, tudo era um todo, então o que fluía mais, então ia mais, "então vamos ler? Vamos ler". Aí, vai pedir pro diretor comprar, daí, daí acontecia o seguinte, eu comprava, dizia que tava lá, pagava e



levava os livros, aí distribuía, ou então se, mas o livro texto de boa qualidade ou textos que eu mimeografava, aí eu sempre levava, era um ponto de partida. Dentro daquele planejamento de gradual, mas que no final das contas, todo dia você trabalha com acentuação gráfica, todo dia você trabalha com a divisão de sílaba, é, eu acho muito, eu acho assim, um crime eu estabelecer que hoje é acentuação gráfica, depois até não retomo mais, sabe, eu considero daí um assassinato da língua, porque a língua ela é todo tempo, ela vai e vem, vai e vem.

Doc.: E de onde que vinha a orientação para os planejamentos que vocês elaboravam? Que vocês seguiam pra ...

Inf.: Ah, porque havia, antes não havia coordenadora pedagógica, não tinha nada disso quando eu comecei, então o que é que tinha, eu cheguei na escola, tinha um livro, é o do Cegalla, aí eu fui estudar o livro, eu já tinha conhecimento dele, eu sabia os livros que eu tinha usado na minha escola, eu sabia os textos que eu tinha lido, então eu utilizava aquele livro, não modifiquei nada, aceitei e, fiz as análises sintáticas que tinha que ser feito, só que a minha prioridade, a minha visão foi de não reprovação, mas dizer, "óh, você vai reprovar, eu explico, não tá conseguindo, você não conseguiu esse ano, você veja aqui, então não posso te dar nota", mas você sempre trabalhar na perspectiva da somatória.

Doc.: E a senhora lembra se tinha algum currículo do Estado.

Inf.: Tinha. Eles, naquela época devia na secretaria, mas na escola eu não, eu vi o livro, só. De inglês tinha um livro que era lá o livro tal que o professor, XX já usava então eu daí fui ver, tinha o livro ((Dixon?)), a posteriori eu fui tomando éh., segurança e determinação, até diria mais determinação, eu fui sugerindo os livros e fui levando os livros que eu achava melhor, tanto que (ininteligível) a Canabrava Arruda de inglês, que eu achei bom, os livros de português que eu achei bom, e eu daí tinha esse poder de influência, e daí nós planejávamos escalonado, o que que vai dar na quinta série, o que que vai dar lá, só que eu tinha essa prioridade das dificuldades já serem trabalhadas na quinta série, não deixar pra oitava e depois mais tarde, depois quando veio a parte que a coordenadora pedagógica, o orientador educacional, aí até sentávamos em grupo, tinha um período que sentava,

mas daí também era uma coisa bem harmoniosa, que se discutia o que cada um fazia lá não sei, sei o que que fazia, se cumpria lá também não fui ver. Mas então, havia muita, eu era sempre procurada pelos professores das outras áreas, né, que área de Ciências, ah, eu vou lá, então vamos lá corrigir, aparece lá, agora dentro dessa dinâmica eu trabalhei muito com os textos de Ciências, trabalhei muito com, Ildebrando Campestrini, trouxe livros muito bons, também tem a gramática, daí tem na parte de descrição, diálogos, né, composição, ali tudo essa variante de forma de escrever, aonde eu disse certo dia, fui aceita "precisamos de textos técnicos também, que precisamos de cartas, precisamos de atas, precisamos de ofício, precisamos de requerimento", porque senão a escola fica fora do trabalho.

Doc.: E a senhora lembra se tinha algum referencial teórico, éh, algum livro, por exemplo que senhora se baseava pra ensinar redação? Fora o livro didático, assim, se tinha algum outro?

Inf.: Olha, o livro didático nunca enfatizou redação, enfatizava a interpretação de textos. A redação foi por minha conta, né.que também nunca chamei de redação, vamos fazer um texto, ou vamos criar história, vamos escrever sobre a flor, né. Houve ocasião em que um aluno fez um desenho pra mim, esse aluno tá falecido, ele fez um desenho e eu colocava o desenho lá na frente, cada um observa o que quer. Houve uma ocasião que levei um aparelho que se usa pra ensinar fotossíntese, aí então lá você vai dizer assim que na sala tem um aparelho aonde que projeta a fotossíntese, ele é retangular, ele, se você puder tirar a espessura dele, você diz a espessura, e que ele tem um plug, uma tomada que liga e quando liga dá movimento, e esse movimento rotatório faz com que você veja a fotossíntese, né e daí também tomava outras coisas assim e punha pra pessoa ver, né agora, aí não sei como que trabalhava com redação, também ninguém me disse como trabalhou com .

Doc.: Então essa é uma questão que eu achei interessante, se fazia a redação mas o professor não dispunha de um referencial teórico sobre como fazer.

Inf.: Se ele tinha, se ele tinha nunca nesses grupos foi dito. Se era um conhecimento de Estado ficou lá pra cada um. Que nem eu trabalhei com a sílaba tônica átona, na

quinta série, eu achei um livro lá que tinha desenho, separei, fiz desenho, fui muito criticado, usar material didático, essas coisas, eu trabalhei com o visual, e os alunos também faziam muito desenho, porque se eles liam, eles faziam o desenho deles era uma espécie de redação também, né. Por exemplo, que Manuel Bandeira que vai na feira, as crianças estão lá em volta dos balõezinhos e... tem as ervilhas tenras e tão regateando os preços, né, depois tinha a feira aqui, mandei que fossem na feira e o Amilton é um dos que escreveu bem, escreveu que foi na feira com a mãe dele, com a vó dele e ele passou vergonha que a vó ficou regateando os preços, enquanto isso a irmã dele pegou uma maça que não tinha sido paga, num outro vocabulário, mas é isso, que não tinha sido paga e ficou comendo passou toda essa vergonha na feira, então partindo disso. Agora, que alguém lá na hora do planejamento, sempre tinha, redação, agora o que era essa redação eu não fiquei sabendo.

Doc.: E das disciplinas que a senhora ...

Inf.: Fiquei sabendo na quarta série com a Roseli, em que ela veio conversar comigo, ela sim, escrevia muito bem. Ela pegava pontos, né, uma vez pegou "o que você gosta da escola, e não gosta", deu um monte de polêmica, e deu liberdade pro aluno dissertar sobre aquilo, sei da Anita que fazia esse trabalho no Eleodoro, né, trabalhava muito com a escrita, só que eu não li nada, da Roseli eu li porque a Roseli me mostrava e nós discutíamos, né, mas era uma coisa entre colegas, que ela gostava do meu trabalho e eu achava ela também, assim ela era de muita leitura, então fazia isso. Agora o que, fizemos uma vez, quando de primeira à quarta série eu sugeri que não se desse mais regras e que não se falasse do chapéu do vovô, e da uva e da bengala, porque não era, era pra pegar trabalhar, era uma sugestão minha como diretora, que trabalhasse com o dia-a-dia, e daí uma professora "ah, mas eu não vou fazer", então deixe que nós vamos fazer, então o vice-diretor e eu fomos pra sala de aula, daí nós levamos uns livrinhos de história que eu comprei e a criança pensou alguma coisa, "mas essa palavra, eu ainda não tô alfabetizando com essa palavra", eu falei, mas agora, ele copia aí, ele vai escrever, por exemplo, dormindo, indo, porque não tinha, porque eles davam aquela alfabetização.palavra geradora. Uma coisa estanque, né, aí ia lá, mas a criança já tá falando outras coisas, e daí foi feito, eu devo ter esse trabalho guardado não sei aonde, mas foi feito, ficou

muito interessante, as crianças gostaram muito. Eles desenharam, achei interessante um desenho que um menino do Loércio fez, ele desenhou um berço, desenhou o bebê e ele teve muito nítido e clareza, ele fez as grades do berço e o bebê lá pintado de outra cor, e não fundiu as cores, então ele percebeu bem a grade, que suplantava aquela cor que ele não via, então ele só via a roupa do bebê onde não tava a grade, achei muito interessante isso, né.

Doc.: Interessante. E das matérias que a senhora viu na faculdade, assim, quais as que foram extremamente úteis para o seu trabalho como professora?

Inf.: Literatura. Literatura portuguesa, tinha um professor excelente, a minha formação eu diria que foi por causa do latim, quando aprendi latim, que posso dizer que aprendi, porque era pouco que dava, mas dava bem dado, era uma matéria que era bem dada, então quando você interagia com o latim, você interagia com sujeito, predicado, complemento, você sempre tinha a oração completa, você sempre tinha o texto começo, meio e fim, é história da Minerva lá, quatro, pena que ficaram esses livros de União da Vitória, minha irmã deve ter jogado, porque esses tempos o ((ininteligível)) que pediu e eu até não tinha mais, a minha amiga tinha um mais era mais na parte da gramática, quando nós viemos pra ele, fazer o livro dele, pesquisar, mas baseado nessas histórias que eram escritas em latim, então eu tenho essa formação de escrita e baseado no que eu leio em inglês, né aí também eu tenho uma formação de história, de produção de texto, tem livros ingleses do segundo grau que eu li, ele são, eles trabalham com o texto, a interpretação e o vocabulário, e esse, então eu lendo depois fazia esse texto em português, né e dava.

Doc.: Mas das matérias do currículo da universidade, por exemplo, na área de língua portuguesa, tinha alguma que foi importante pro seu trabalho? Não sei que matérias a senhora tinha? Tinha Lingüística?

P: Não. Lingüística não.

E: Língua portuguesa?

P: Tinha Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa, Literatura Inglesa, Literatura Americana, que daí você tinha mais recursos dentro dessas, né, na metodologia e

tudo, mas a Língua Portuguesa ali ela continuou no segundo Grau e na faculdade baseado na análise sintática, na divisão de sílabas, e na acentuação gráfica, eu falei "Ai, Jesus, de novo, mas um dia.", mas aí eu não tô interessada aí, deixe que dê, porque o enriquecimento veio da aula, no segundo grau, veio da aula de. de Estudos.não era Estudos Brasileiros, Estudos.era uma discussão que tinha sobre a problemática brasileira, da política, né, a História, o professor de História foi muito importante, o livro do Borges Hermida, aquela história, como em ciências não havia livro, isso no meu estudo, né, então você criava o hábito, cada um desenvolvia uma metodologia eu fazia éh.gráficos, assim fazendo um esquema, você pegava os pontos e você escrevia. Então você nunca tinha o ponto pronto, você tinha que escrever, quando você fosse fazer prova você tinha que escrever. Então eu tinha que escrever nas literaturas, português eu fazia aquelas provas ali, não me chamou atenção, não meu deu, então eu posso afirmar com certeza que aprendi português. depois de alfabetizada na igreja metodista, né, no convívio das leituras e o latim, e lendo pouco, mesmo que lesse pouco em francês, que lesse pouco em inglês, mas você tinha a estrutura, né, você tinha a estrutura, você tinha o tema, daí você vinha a correção, e depois lia bastantes livros, muitos livros e muitas traduções, Literatura Brasileira bastante, mas que era, mas depois fui fazer no Cetepar um curso, diz que era um curso de redação, então falei, "opa agora vai abrir", cheguei lá não tinha nada. Com certeza não tinha nada, se for pegar o papel que eu escrevi, que fazia na avaliação, era zero que dei pra professora lá.aí eles davam bastante, eles ainda, quando ia no Cetepar que não discutia esse todo, que geralmente discutia todo, se falava muito em língua portuguesa mas não em si o conteúdo, quer dizer só no supletivo, eu fiz um curso no supletivo que até depois era a distância, e uma ocasião eles deram uma frase era pra você continuar, daí eles aprovavam a gente, davam nota boa, que daí você também escrevia aqueles textos bonitinhos, se o outro não escrevia, azar do outro, então, aí eu achei que aquele tempo era um tempo enriquecedor, né, porque houve uma troca de conhecimento, não ficou com coisas alheias. Eu acho assim que quem foi fazer Matemática tinha o que discutir, quem foi fazer História tinha o que discutir, tanto que quando houve o curso aqui, que eles davam aqui, houve um curso de Língua Portuguesa, "não, nós não vamos." Não vamos porque, temos nossas razões porque não, "mas você não pode ficar fora", disse a chefe do núcleo, "mas nós sabemos o que tem. Vamos lá na aula de História. Quer dar diploma pra nós, dê, não precisamos mais de pontos, nada". Aí

nós fomos na aula de História, em duas, ficamos quietas. E quando, qual foi a surpresa que o pessoal de História não interagiu com a professora. Tomei um susto naquela sala, sabe. Só tinha uma professora, que até ela deu aula pra minha filha, aí ela interagiu. Aí ficou entre ela, eu e a professora, e os outros ouvindo, tomando chimarrão. Achei que o pessoal tinha, e aí. ali no Auxiliadora quando teve que o cara veio com vontade, mostrando um filme, quando é um novo, qual é o diferente, tem um filme lá interessante, lá que eu não lembro, aí, . aí de certo ele percebeu que eu tava interessada, veio conversar comigo, já fui xingada (risos), já xinga, "já tá incomodando. Você tá inventando moda. Cala essa boca." Sabe, então, que no Brasil, já discuti isso em plenário lá, no Brasil, não tem uma metodologia, não tem essa visão que eu digo que, apropriar-se da língua portuguesa é ter domínio do seu país. O Lula não teve que aprender, se você acompanhar ele não falava nada, o Jacir falava /que seza/que seza/, ele teve que, esse dia ele até errou, mas já não erra mais, o Jacir tem concordância verbal, eu sei que ele foi estudar, né, o Lula tá, eu sei que foi uma artista de teatro que ensinou pra ele, se não tô errada, uma comunista, não quero afirmar nada aqui, mas foi o que eu também não prestei muita atenção, mas então ela que deu, e pode ter tido outros recursos, mas você não pode dizer que ele não apropriou-se da língua portuguesa. Ele tem aquelas variantes dele, ele não tem umas idéias, às vezes, ele faz umas brincadeiras que para um estadista não fica bem, as analogias que ele faz, fora, não é um estadista, mas ele tem um falar que daí não preciso me envergonhar dele. Então aí prova que a pessoa é capaz, todos são e que a pessoa precisa dominar, porque ela tem que ter o domínio e a segurança do seu país tá dentro disso.

Doc.: Professora, aqui eu vi que a senhora já fez algumas anotações, eu já vou...

Inf.: Você se lembra de que tipo de atividade ((lendo)). Então eu fiz o festival, pra dar oralidade, segurança, participação, vencer a timidez , né, que eu fizesse a pública, eu sempre fiz dentro da sala de aula também, né, essa foi uma pública. Poesia, muita poesia, muita poesia, todo mundo escrevia.

Doc.: Parece que a senhora tem um certo gosto pela poesia.

Inf.: Eu acho que a poesia é uma descontração, você escreve o que você quiser, pode ser uma poesia, se ela tem sonoridade e ela tem um limite de estrutura, ela não precisa ser uma poesia formal, ela pode ser de versos brancos e hoje em dia cada vez mais livre, importante é ter um tema, que tenha um começo, um meio e uma conclusão e isto você não ensina pro aluno, isto é depois de tanto fazer, porque quem é que deu pra mim isso, depois também se discutiu muito quando veio uma teoria, a teoria do, ah, meu Deus, eu esqueço esses nomes, não dei bola pra esses nomes, aí tinha que dar na aula, introdução, como é que tem lá?

Doc.: Introdução, desenvolvimento.

Inf.: Desenvolvimento e conclusão. Sempre fiz isso de forma, não empírica, de forma espontânea, porque isso é da pessoa, e quando a pessoa é tolhida, sempre que ela é cobrada, ela não faz. Então se você tem lá uma poesia ela escreve, um rio, né, nadei no rio, ninguém me viu, . sentiu frio, tava no rio, ninguém me viu, sai, fui embora, você viu o rio, então é uma poesia, então era falado, o sapato, (ininteligível) do sapato, então tem isso. "Você ainda tem guardado? Tenho, com carinho, com saudade." (lendo) Como você compara o ensino da língua portuguesa aplicada para dos anos 60 que recebeu dos seus ex-professores do Ensino Fundamental, na universidade.

Doc.: Você já falou um pouco.

Inf.: Apropriar-se do bem falar e escrever. Porque eu tive, os meus professores, que os professores antes, no sítio, até minha irmã deu aula no sítio, não tinha muito conhecimento, mas os professores.a escola começou como uma elite, se você estudar, né, então quem ia dar aula? A filha do fulano, o médico ia dar aula, os funcionários do Banco do Brasil abriam cursos para o ensino 91, 91 era um supletivo que tinha antigamente. Então você fazia, aí que é que dava, chegou na cidade não tem professor de Matemática, mas o do Banco do Brasil dá aula, o advogado dá aula de português, porque os advogados em tempos atrás faziam Direito e Letras e sabiam latim, então você tinha aula, mesmo que eles dessem análise sintática lá com aquela vontade, ainda eu encontrei uma que daí ela era pedagoga, ela fez um curso, daí já começaram a vim a Curitiba fazer a faculdade na área, Matemática, daí

tinha a minha professora ela trabalhava com texto, com cartas , né, daí ela trabalhou, o professor Ciro era um advogado, ele levava coisa pra você ler, não sei se por preguiça, porque, porque ele podia até ter feito mais, digamos que ele trabalhou de forma empírica, porque ele já tinha dentro dele, para os outros podia parecia empírica, ele dava um texto *A Cela do Religioso*, nunca esqueci, aí você ia escrever alguma coisa paralela, então com o Ciro eu tava sempre escrevendo, aí eu tinha valor, quando era na gramática lá aquelas coisas, você ficava nadando lá e ia fazendo, mas, o Ciro então eu encontrei no ensino fundamental isso, no segundo grau, não. Na faculdade foi essas literaturas que deu esse conhecimento, né, que formalizou, que mais?

Doc.: O que nos anos 60, 70 era considerado como novo no ensino de língua portuguesa e que que era considerado como tradicional, ultrapassado? Lá quando a senhora começou a atuar aqui, em 70 e pouco, quer dizer se é que existia isso?

Inf.: Não tinha, não tinha essa idéia não. Ninguém falava, era uso a gramática pela gramática e o texto pra interpretação do texto com 3 perguntas, pra quem usa livros, se os outros não usavam também não sei. Mas.

Doc.: Mas daí o ensino da gramática pela gramática era considerado tradicional naquela época?

Inf.: Nem se fala, porque inclusive quando eu fiz o Cetepar, é porque quando se descobriu a análise sintática, achou que todos da quinta série tinha que fazer análise sintática e é o momento em que a criança não tem essa abstração. Quem é que me disse o que, que horror, ah, a Elenice, imagina eu tô dando aula no Kumon pra uma pessoa formada, uma dentista lá que fazia não sei o que, e eu dei lá e falei pra ela "onde tá o sujeito e o predicado?" e ela não sabia, mas ela não tem obrigação de saber, ela não é lingüísta, você tinha que ter dito, quem é a personagem, o que que a personagem faz e a conclusão. Agora o teu curso do Kumon é centrado na, na nomenclatura das coisas. Depois que você trabalhar com ela, com a personagem, aí você vai, e ela não sabe verbo, eu digo ela sabe, ela fala, só que não precisa cada vez, ah, vou falar aqui um verbo, agora vou falar com o verbo, ela tem que ter clareza na cabeça dela, como eu fazia com o aluno, que este é são os ingredientes,



vai fazer um bolo tem os ingredientes, então eu tenho os ingredientes, alguém diz que é verbo, mas antes dessa caminhada até que chegou lá, não sei que nome tinha, não sei em que língua se chama (ininteligível) em inglês tem, em espanhol tem, em alemão tem, em latim tem, em latim você trabalha com a declinação, né. alemão trabalha com declinação, por exemplo as categorias gramaticais, o que é feminino pra nós pra eles é, a banco, a Luciana diz "Agora eu sei porque que os alemães dizem a banco", a banc, não dizem o, porque eles trazem, ela tá fazendo alemão, e já fez um tanto, tá ficando rica a minha filha lá, então sei se... por o Kumon quer que ela seja assim, mas esse ser assim, não vai dar a ela nenhuma habilidade de escrita e de fala, porque ela já fala e aí nós brigamos porque a Elenice é da forma que ela só cobra aquilo, o Kumon, tem uma parte, eu não vi toda, mas ela vai cobrar da moça, você tem que dizer, olha aqui óh, quando você tá falando aqui, então esse é o sujeito, é o sujeito de quem se fala, porque a palavra sujeito pra você que só fala, ele é tão longe, né, o que que é sujeito, aí você vai dizer, mas o sujeito é o que pratica a oração, então diga o personagem central, né. "Maria falou demais. Quem falou? Maria. Falou o que? Demais. Onde é que tá o verbo? Falou." Então você jamais poderia, você poderia ensinar pra ela "Maria, Maria, falou".por exemplo, "Eu di pra ela", se ela fala assim a, aí você vai dar, isso é verbo, verbo é feito assim, houve a modificação, ela é adulta, mas cada um tá inventando, mas é "eu dei", "eu dou, ele dá, nós damos, vós dais" se não houver a oralidade não tem como aprender. Agora depende o que que você quer dela, se você quer que ela estude a língua portuguesa é uma coisa, se você quer que ela fale língua e escreva aí é outra coisa, apesar que a pessoa que tá na escola deve saber que quando ela quiser aprender ela tem esse direito e melhor pra ela também, como as orações subordinadas, até melhor pra dividir lá, quando é apostro, tá entre vírgula, né. De quinta até sétima série não é possível. Se ele chegar na oitava, na sétima série dominando o bom falar, aí você trabalha em cima da língua dele, aí você nomeia, você batiza, isso chama isso, assim, assim. Eu tenho reticências por causa disso, eu tenho exclamação por causa disso, por que que a pessoa não põe o ponto de exclamação? Porque ela não fala, ela nunca usa exclamação, ela sempre tem, aí vem o Eurico Bach, que tem o período assertivo, pra você estudar o Eurico Bach é muito interessante, quando é ponto final, quando é isso, quando é aquilo, daí ele tem uma outra lógica, uma outra nomenclatura, muito interessante, até mais fácil pra

criança aprender e ele tem o modelo e você refaz os exercícios de gramática pelo modelo, na seqüência.

Doc.: E no caso daí, indo pra questão seguinte, se a senhora percebia algum movimento de renovação no ensino de língua portuguesa naquela época? Porque pelo que a senhora me descreveu até agora, embora a senhora abordasse gramática na sala de aula, a senhora ainda, ainda não, fazia isso a partir de outras atividades, de outras reflexões, não começava pela gramática, né, então, era comum as pessoas fazerem assim, como a senhora fazia?

Inf.: Não! Todos começaram pela gramática.

Doc.: Então o ensino da gramática pela gramática era o.

Inf.: Era o básico e era essa a minha discussão, que a criança, que nem lá de primeira à quarta série, que interessa pra ela se é substantivo, tanto que se é substantivo abstrato não é aquele que não se vê e tinha essa teoria, porque se você considerar que eu tive esse ensino tradicional e quando cheguei pra dar aula eu não sabia, como que eu ia passar um conhecimento que eu não sabia? Aí eu conversei, digo mas o abstrato não é por causa disso, não. Mas aí eu tinha, o que é que eu tinha, eu sempre trabalhei com a gramática, a gramática do Manzur Guérios, Manzur Guérios marque lá, escritor do Paraná, foi a gramática mais usada muito, depois que veio Cegalla, podia ter Cegalla em São Paulo, mas aqui era João Faranaio Manzur Guerios, era como uma bíblia, muito bem elaborada, também sou uma criminosa porque não guardei a gramática, na biblioteca pública do Paraná deve ter, em algum lugar deve ter, aí você ia pra a escola, o que que tinha de bom na minha escola quando eu estudei e que eu levei ensinar? Era sem exagero, sem humilhação "eu vou, tu vais, ele vai, nós vamos, vós ides, eles vão; eu pus/ tu puseste, ele pôs, nós pusemos, vós pusestes, eles puseram". Seu eu puser, se tu puseres, como que ele vai falar se ele não apropriou-se, então daí você cria estrutura com isso, se eu puser outro vaso de flor sobre a mesa, a mesa vai ficar muito cheia, daí vai ficar um pouco ridículo, um vaso basta então não porei outro, então você dá aula construindo, claro que você sempre tem que tomar cuidado pra você sempre ter referencial pra não ficar perdido, mas daí o que você cobra, você não cobra aquela coisa estanque,

você cobre o resultado na escrita e na fala. A Eliana, a Eliana foi uma menina que morava aqui, comprei uma gramática ali pra ela. Era um tar de ponhei que não agüentava, disse Eliana eu vou deixar você uma doutora. O que era importante na escola? A hora cívica, cada um trabalhava, mas como ninguém gostava de trabalhar hora cívica, sobrava pra mim, parabéns pra mim, melhor pra mim, então eu trabalhava quinta, sexta série lá a hora cívica, então nós compúnhamos, nós fazíamos o que tinha que falar, e o aluno ia lá falar, de preferência sem papel.

Doc.: Enquanto isso você estava exercitando a língua?

Inf.: Então tinha o respeito à cidadania, pesquisa do tema, aonde que a Eliana foi, o menino do açougueiro aqui foi meu aluno, ele era a minha jóia também de lá, mas não pode ir só fulano tem que ir outro também, então o outro vai segurar a bandeira. Vai, mas tem capacidade de falar. Então ficou todo mundo falava, e quando eu estudei na faculdade era essa coisa passiva. Eu redigi no vestibular porque eu redigia na igreja, porque eu redigia os pontos de História os pontos de, de Ciências, não havia depois que, ((ininteligível)), é o único que escreveu da universidade Federal que ele fez um livro de Ciências, ele é famoso em Curitiba, História, reconhecido, então, História, Borges Hermida como ele enfocava a História, aí você tinha que recontar fazer pergunta, e Geografia também era com mapa, você tinha que ir lá explanar, você tinha que ir lá mostrar, era falado você tinha que escrever o ponto, você fazia prova de um ponto sorteado pra escrever, de um ponto sorteado pra ter 10 perguntas. E você tinha prova oral. então agora a oralidade ela ficou, na minha aula ficou junto, também uma coisa importante na aula é não ficar ditando, isso aí eu quero que você marque, essa história de aula em que fica ditando regra de gramática, e daí terminou a aula você não sabe o que vai fazer com, então não tem nada de ditar, você pega só as oxítonas, e trabalha aquele dia só as oxítonas. Que nem eu fiz no Senai você já leva pronto pro cara ler, agora o cara vai copiar, o que tá no livro, tá no livro, porque eu quero que produza, ele vai produzir o que ele quer, ele pode até "Professor, hoje não vou fazer nada, só vou copiar lá do fulano e vou mudar essa última frase. Então tudo bem." Mas ficar ditando, as aulas foram muitos anos de ditado, não esse ditado que fala éh, nem de ditando, é de copiar, primeiro vai copiar, pára depois vai explicar, e quando vai perguntar? Nunca.

Doc.: Não dava tempo?

Inf.: O ditado é que se perdeu, eu acho que o ditado ainda até a sexta série, é importante.

Doc.: Por que a senhora acha?

Inf.: ah, porque daí ele desenvolve o listening, aí você faz aquilo que faz em inglês, que o português não faz. Você viu como é bom conhecer outras línguas?

Doc.: Certamente.

Inf.: Competência em outras línguas, minha mãe escrevia muito bem porque ela escrevia em alemão, como é que você pega o coreano e em 2 anos você faz ele falar inglês. Ele ainda é respeitado quando ele tem aqueles erros de /kra, kra, kra, kré/, aquelas coisas e o japonês fala em síbala /tuk,tuk,tuk/, os americanos respeitam aí a professora mostrou, ela tinha gravado diferentes falares, /kra, kra, kra/ é um país que aceitou os outros. Então, mas a língua é deles. Então o ditado é importante nesse espaço de tempo pra que a pessoa desenvolva atenção, a percepção, e ela mesmo descubra que ela ouviu a palavra ela pode escrever, porque primeiro ela tem que falar, se ela fala errado ela vai escrever errado, ela nunca vai escrever certo se ela fala errado. Então tem essa importância do ditado. Aí o ditado era com que uma eliminatória, era uma morte, ora, o que que eu vou ditar pra pessoa em inglês? Um texto que ele já viu. Ou que que eu vou ditar de língua portuguesa, aquele conhecimento que eu dei. Agora de repente eu quero que ele escreva 'belíssimo' se eu ainda não dei pra ele, o mínimo, extraordinário. Aí a gramática de língua portuguesa tem umas peculiaridades, com "x", exceção, essas coisas, há, há uma abordagem separado disso. mas há essa abordagem separado mas sempre construindo uma oração e nunca cobrado a palavra separado.

Doc.: Ah, sim. Fora da situação de uso, né.

Inf.: Tem exceção disso, exceção daquilo, daí tem um livrinho bom aí que uma hora eu vou ver, um livrinho bem legal, depois quando veio ali no Horácio. As meninas

disseram assim, encontrei com uma lá na Pernambucanas, ela disse, ou ela tava na faculdade que ela viu, ou não sei, é alguém que trabalhou lá na faculdade, e disse "aí eu vi umas coisas que tão cobrando lá faculdade, bem isso que a senhora ensinou ali", porque eu separo aquilo ali, há uma consciência, daí tem que saber dos outros professores o que faziam. Se naquela discussão, naquele outro momento em que houve essa reunião, até com alguns professores assim, que tavam com vontade, dizia pra Janete, "Janete, vamos fazer isso aqui, isso aqui que dá dificuldade, vamos ver os hífen", se perdeu de se ensinar os prefixos e os sufixos, como é que o pessoal vai estudar lá física, química.

Doc.: Biologia.

Inf.: Biologia. Uma coisa que eu aprendi e não sabia, depois aprendi pesquisando, você não sei se sabe, acredito que você estuda, você sabe, mas eu achei que foi uma coisa interessante, é a inconfidência mineira, o que que é a inconfidência mineira? É lá, os homens que a rainha concordou que eles queriam a, né tá, tá, tá. Tem mais alguma coisa pra dizer da inconfidência mineira?

Doc.: Como acontecimento?

Inf.: E como língua portuguesa?

Doc.: Ah, sim, o significado da palavra inconfidência.

Inf.: O que quer dizer.

Doc.: Inconfidente, não confidente, não confiável?

Inf.: Tá mas se você só falar pro aluno isso ele jamais vai entender e não vai entender a clareza vem da língua portuguesa "in - não", não confiáveis e você olha aquela palavra linda "inconfidente", né, aí pesquisando, lendo, você lê tudo que aparece, "olha que bonito, vou ensinar." Daí falei pro meus alunos "olha, com 50 anos descobri aqui e vocês já vão levar, olha que chique. In - não, impossível, não".então se, aí dava lá na oitava série, daí tinha uma coisa escalonada, agora se

era dado com ênfase. Eu sempre achava que se reprovava muito em análise sintática quando o aluno escrevia e passava em todas as outras coisas, e se reprovava demais em Matemática, daí eu questionei a Silvia, a coisa, eu falei "Gente, esse povo não tá entendendo, ele faz uma coisa mecânica, enquanto ele não, enquanto, não houver uma inteli", não sei se tô inventado essa palavra.

Doc.: Intelligibilidade?

Inf.: Intelligibilidade, ele não se apropriou do conhecimento. Eu fui trabalhar com madeira, aí meu Deus, metro quadrado, metro linear, aí cheguei lá pra minha mãe, que era boa de matemática, lá tem metro linear, tem metro, óh, é o metro corrido, de repente você diz isso na quarta série mas você não trabalha, ele fica abstrato, ele não usa, se você não pegar a trena e não mostrar. Aí você não pode, aí, aí eu acho que as reprovações eram muito por causa desse tipo de cobrança. A compreensão deles. A criança chega...que nem eu falei pra Silvanira, "Silvanira você vai pra aula, como vai pra guerra do Vietnã", "Aí, Alba", depois um dia ela disse "é mesmo", eu disse "Vá lá, tenha paciência, você isso aqui é nada, mesma coisa pra mim, que coisa insuportável a Maria não aprender o verbo to be, que horror." Eu tenho que dar mil vezes. Eu tenho que achar uma maneira, pra ela é um bicho, pra mim é, aí eu vou ficar aborrecida, nervosa, vou me irritar, vou brigar, vou dar zero, pra ela não diz nada mesmo. Até que diga, então a língua portuguesa tem que ser trabalhada pra que todas as áreas possam haver essa intelligibilidade, se não ele. Por exemplo, eu peguei muitos textos de ciências, textos muitos lindos, por exemplo, o escorbuto, eu nunca tinha aprendido sobre o escorbuto, porque no meu tempo de Ciências se falava de tudo mesmo de sexo, era o esqueleto, os músculos, os vertebrados, invertebrados, e omoplata, clavícula, tá, tá, tá, os alunos achava engraçado que eu sabia, quantas vértebras tem, osso assim e tal eu falei "era isso que estudava", agora escorbuto, aí peguei um texto que o Ildebrando Campestrini separou, então nas viagens de navio, foram morrendo porque eles sofriam dessa doença, que doença que é? A falta de vitamina C, né, não tinha limão, não levaram limão, levaram carne seca e farinha, né, então quando chegou lá no meio do mar morreram. Sobre as varizes, professor falou "que vai falar sobre varizes com as crianças?" Mas olha que texto lindo sobre as varizes, onde você quer que eu de língua portuguesa, gente, língua portuguesa entra em qualquer lugar. ((risos)) Tinha

um texto de varizes muito lindo do Ildebrando Campestrini, que foi selecionado, texto sobre o cavalo. Então é., o bom livro didático, até fez algumas separa, mas isso eu acho que é pouco, é muito mecânico você ficar só com o livro, ou dar pra ele preencher. Quando veio aquela história, ah, uma coisa gloriosa (ininteligível), exercício de, essas apostilas de preencher lacuna, não suporto que alguém estude pela apostila, porque a apostila nada mais é que copiaram dos outros livros, isso é uma irresponsabilidade, isso é um crime. Apenas ficou bonitinho colorido, num outro e venderam, tanto que mais alguém copiou a apostila do Positivo esses tempos e tava uma briga. Eu digo, tá mas o Cegalla tinha que brigar. É nessa perspectiva que ela era tradicional, nem se falava, hoje se fala tradicional porque se discutiu essa nova metodologia, houve, por exemplo assim, em Minas, o pessoal trabalhou com textos, o Soares. Era o ou a Soares

Doc.: A Magda Soares?

Inf.: É, se eu achar o livro vou te mostrar. Ah outro trabalhou, então sempre tinha em algum ponto uma coisa nova, mas que o Estado do Paraná tivesse uma equipe na área de língua portuguesa, isso você pode morrer, que isso não existiu, porque a professora que deu redação, daí ela não fez nada e daí mandou que fizesse uma redação e eu escrevi assim: "A bola rola, rola a bola, enrola, rola que rola, a bola rolou, rolou", e dei pra ela e depois escrevi lá que. a aula foi inútil que não tinha o que fazer ((risos)). É como o pessoal às vezes dizia mais assim, ele ((ininteligível)), não se prepara, ele não vai dar aula, eles falam, é bom ter um compromisso, pelo amor de Deus, daí você sempre encontra colegas que colaboram, mas você fica um bicho, não sei.

Doc.: Professora você tem os teus certificados de Cetepar ainda ou jogou tudo fora?

Inf.: Olha, não joguei, onde está, não sei. Mas eu sei, uma vez quase que joguei, falei porque que eu vou jogar? Eu tinha bastante, eu fiz todos os cursos assim, não houve dizer que não houve importância, houve encontro, houve a discussão, eu pude discutir, eu pude discordar, né, eu fui aceita, então nesse aspecto eu achei assim, positivo, né, eu nunca me frustrei, "ah eu voltei se não vai fazer, eu vou fazer."

Doc.: É que esses documentos como certificados, por exemplo. Inf.: Dizem o que se estudou.

Doc.: Isso. Trazem essa informação, né então, vamos supor se a senhora fez um curso de.

Inf.: Comunicação e expressão, por exemplo, uma vez eles dividiram a língua portuguesa em, a parte gramatical, e literatura e comunicação e expressão. A primeira vez quem deu, agora não sei se ficou, "aí fui eu que dei, ah, vai dar comunicação e expressão, ah tá bom," porque pra você dar em três, em duas aulas ou três aulas do segundo grau, gramática, textos, interpretação e literatura, convenhamos que você não faz nada, né. A não ser que você seja esperta, você pegue o texto de literatura e trabalhe em cima dele. Não tem como, então depois eu fui me aborrecendo, eu vou ficar de quinta a oitava que daí eu tenho mais espaço. Mas eu acho assim, que eu discuti muito com a Gilda ((ininteligível)), com a turma lá, o que que é alfabetizar, porque até hoje alfabetizar não me foi explicado, né, as meninas vieram dizendo ontem, segunda-feira, que alfabetizar é o que eles fizeram agora em 8 meses, pra mim não é alfabetizar.

Doc.: Mas o que ((ininteligível)) participou?

Inf.: Eu participei que o núcleo me convidou, pra eu ser alfabetizadora. Porque eu sou muito alegre ((risos)), muito dinâmica, daí eu perguntei quanto vai ganhar? Duzentos reais, daí eu cheguei lá na reunião, quando terminou a reunião, a professora de Curitiba, disse "Ah, mas pergunte de pagamento, se tá atrasado, se não recebeu dezembro". Eu falei opa, não recebeu dezembro, eu vou pra elas que eu não vou, não sei ((ininteligível)) pra alfabetizar ninguém, uma que eu nunca alfabetizei.

Doc.: Ah, mas pra alfabetização de adultos. Ah, desse Programa Paraná Alfabetizado?

Inf.: O que eu quero, que eu tô com o endereço ali, é uma moça com 36 anos, que ela não sabia, que agora ela lê, escreve, e tem todos aqueles errinhos maravilhosos,



então disse, fui conversar com ela, mas ela mora em Campo Bonito aqui, né. Mas daí a secretária de educação veio conversar conosco. Ela disse "Ah, já te conheço do Faxinal", "Do Faxinal não, filhinha, nós somos lá do Cetepar bem velhinhas, somos bonitinha, mas estamos velhinha" (risos). Aí eu disse, que queria uma pessoa no ponto que ela está, pra eu fazer a fonética com ela, pra fazer ela escrever e ela ter um vocabulário, e ela poder dizer "eu pus meu vestido novo e fui para a festa, quando eu o vi, fiquei encantada, era um moço bonito, dancei com ele e pretendemos nos casar". Legal.

Doc.: Aí essa pessoa você vai pegar pra.

Inf.: Tô com plano, é um plano ousado, né. Eu já me ofereci pra fazer isso em tudo que é lugar. Até pro meu vizinho. Bem feito, reprovou na Unioeste, (ininteligível) daí foi lá pro Alfa, ele tem conhecimento, ele passou em Matemática, essas coisas, o Murilo tinha 10 anos, ele ia pintar comigo, fazia aula de pintura, eu falei "Murilo vem aqui que te dou aula de redação", "Não", a mãe dele disse, "Lá no Marista a gente paga R\$ 10,00 ele faz uma aula extra". Ai Jesus, o Lorenzo não me preocupe, que foi criado aqui comigo, que o Lorenzo viu toda a parte de sítio, de bicho, de répteis, de aves, aí então o mundo dele flui, o Murilo, achei, aí agora ele passou na segunda chamada em Engenharia Civil, mas porque ele tem domínio mais de matemática, essas coisas e ele parece que ganhou 200 pontos, 200 pontos na Unioeste é pouco?

Doc.: Não, dependendo da posição é uma boa pontuação.

Inf.: De Geografia. de.. Doc.: Civil não é muito.

Inf.: Não é muito, né. Eu achei que ele ficou na rabeira. Eu achei assim que é um que pouca gente procura.

Doc.: Engenharia Civil? Não.

Inf.: Porque ele ficou bem lá atrás e conseguiu a vaga, ele entrou.

Doc.: Não, ele tem uma boa procura, é um curso.

Inf.: Mas sempre sobre umas 5, 6 vagas, pouco, mas sobra.

Doc.: Não é assim. Eles fazem a primeira chamada, e daí como os alunos que fazem vestibular aqui, fazem em vários lugares, às vezes eles passam na cidade deles, eles assumem lá.

Inf.: É por isso que eu queria saber.

Doc.: Aí eles vão fazendo chamada até.

Inf.: O Murilo me disse que ele ganhou 3,5 na redação, daí é bastante, né?

Doc.: Não, 3,5, não, porque a nota da redação é 6 no máximo, né, então 3,5 está na média.

Inf.: Porque eu achei que ele não podia aprender, depois que ele falou comigo, que o Alfa tivesse feito milagre com ele. Fez algum milagre, ele se dedicou. O Maicon, por exemplo, morava aqui, ah, ganhei dinheiro, eu fazia redação umas vezes pra ele, só que é difícil fazer na linguagem dele, só que eu tinha que achar um jeito de fazer e daí ele estudava e ia fazer redação no Marista, a mãe dele disse "Pegue tua mesada e pague pra Alba R\$ 10,00 cada redação", ((ininteligível)) porque esse pessoal, as aulas em toda aquela escola, agora no Alfa eles fazem separado, bem ajeitado, tá, tá, tá, mas no estado não acompanhei, não sei como é que faz. E você sabe por que a redação deixa a desejar?

Doc.: Acho que pode ter muitos fatores, né. Excessivo número de alunos, talvez dificuldade do próprio professor em escrever, em.

Inf.: Ah, se o professor não escreve e não tem essa característica de arte, ele vai lá preencher lacuna, faz mecânica responde aquelas 5 perguntas e é aula de língua portuguesa. Teve uma professora que eu entrei na sala, competentíssima, sabe tudo, tudo, até advogada agora é, aí o aluno disse assim, "ei, primeira vez que a

professora escreveu uma palavra no quadro". Nós em inglês, que eu dava inglês no outro colégio, eu escrevi, escrevia, escrevia, o book tá na mesa, não tá na mesa, tá embaixo da mesa, tá sobre a mesa, o avião tá acima da casa tá, tá, tá. você vai inserindo as preposições, é que nem, por exemplo português também tem a regência é difícil, a regência não é fácil, a Luciana fez um curso específico lá em Curitiba, direcionado para direito.

Doc.: Ela é da área de direito, a sua filha?

Inf.: Mas ela teve um português muito ruim. E eu quis dar aula para ela, ela não quis. Ela tem 26 anos. Agora ela vai lá pega a gramática, ela foi estudar espanhol daí ela viu que ela não sabia o que é presente, o que é passado, o que é pretérito perfeito, o que é subjuntivo, eu falei bem feito quando eu falei pra você, aí ela foi pra faculdade, o professor em vez de dar textos de direito ele deu concordância verbal e os verbos irregulares que ele devia ter dado lá na quinta série, eu falei "Mas essa é a grade, pra universidade?". Que é isso gente, e é um pessoa competente que sabe fazer, por que é que as pessoas não fazem? O que que acontece, você que tá. o que que tá acontecendo com essa língua que não houve um. que nós não estamos conseguindo fazer o aluno escrever, do jeito que o americano faz com o inglês? Lá na aula de inglês, na aula comum ela é dada e é respeitada a aula de inglês. Lá os americanos falam, lá você não vê o americano falando errado como tá falando aqui. Ele tem gíria, mas esses erros aqui, eu conversei com o Tody, que é meu amigo americano, com o John que é descendente de...o Jefferson é descendente de português, o Jefferson fala 5 línguas, é um coitado dum professor que ganha U\$ 2.000, com 40 anos pra comprar uma casa pra pagar em 30 anos, se subiu agora, ninguém viu não sabe se vai pagar, então, há o comprometimento, é o comprometimento da língua. Parando um pouco, olha aqui ((lendo)) ensino da ... como segunda língua, né, então aqui no ((ininteligível)) Center você faz um teste se for interpretativa e daí você entra nesse nível, que vai ser quase o coroamento do segundo, desses dois anos, aqui se você ver as mulheres, essa gente analfabeta no seu país, simples, caipira, mal vestida, mal cheirosos, e ela escreve lá que o ensino da língua inglesa é importante porque quando eu quero, quando eu vim pros Estados Unidos, eu estava muito triste eu estava muito nervosa, eu não sentia as coisas bem, eu não falava inglês e agora eu posso dizer alguma coisa em inglês

porque taratatá, porque eu aprendia como falar, escrever, entender inglês, quando as pessoas falam para mim, eu posso responder algum questionamento, bom se alguém me escrever isso em português vai tá perfeito, da maneira como eu tô traduzindo aqui, tô traduzindo ao pé da letra, mas ali é bem ao pé da letra, porque também tem as variantes em inglês, você pode ficar com esse nível aqui e se comunicar com todo mundo, eu peguei um livro espírita que eu comprei, uma psicografia, ele é bem difícil pra eu ler e eu comprei uns outros livros ali que daí é mais fácil, então tem essa variante, então porque esse povo, que no seu país não é nada, unha suja, um povo humilde, massacrado que fugiu de Marrocos, e que consegue se comunicar, vem lá trabalha nas coisas mais humilde que tem lá pra trabalhar. E olha aqui eles fazem periodicamente, (folheando) essas histórias aqui, cada um conta a sua história, olha essa como fez cumprida, porque que a escola não pode fazer isso aqui? Mas porque que a escola não pode fazer? O que que a escola tá esperando pra fazer isso? O que que é escola?

Doc.: É eu acho que essa é uma questão bem interessante, qual é a função da escola.

Inf.: Óh, ((mostrando os textos)). Depois eles já aprendem I have been, é difícil você aprender, eu tenho estado casada por 19 anos, meu marido óh, Has given me a lot, eu não sei, você deve saber inglês, então como é que a pessoa domina e domina a gramática porque ela não viu a gramática errado.

Doc.: Ok, professora, nossa 12:05.

Inf.: Credo! ((risos)). Eu te disse pra você, que você ia se aborrecer comigo ((risos)), eu fico tão brava.

Doc.: Não, não é esse o caso, deixa eu ver se ainda tem, porque algumas coisas a gente foi falando das questões e elas já foram aparecendo antes, né. Só deixa eu ver se tem alguma questão

Inf.: Só não publique lá assim ao pé da letra.

Doc.: Não. Então, assim, é uma questão que eu queria ver contigo, se você autoriza eu usar essas informações que você, o seu depoimento, né, pra o meu trabalho. E o seu nome?

Inf.: Você captou a minha mágoa, a minha tristeza e a minha relevância?

Doc.: Eu penso que sim, mas eu vou ter que ouvir de novo muito atentamente, ler as coisas que você escreveu, né, pra ver se eu vou conseguir ser fiel, ao.

Inf.: E ao que você interessa. Porque entrevista é o que a pessoa sente, ela fala o que ela sente. Você vê como é interessante, ela não falou por falar, falou por convicção, e as convicção se fosse na Ditadura, estaria presa, mas eu passei a Ditadura não fui presa.

Doc.: Então, sobreviveu, né.

Inf.: Os professores de História que eram chamados, alguns eram detidos, misturados. Depois, não sei se você é PT, depois quando veio a história do PT também o povo achou que ia salvar o mundo, tem professor aí que eu, que, então.

Doc.: Eu acho que só essa última questão que a gente não conversou sobre ela, que é assim: você considera que os conhecimentos teóricos são fundamentais para um bom exercício profissional do professor de português? E é isso, se você acha importante saber a teoria pra poder ensinar português?

Inf.: Mas se você não tem a teoria, a teoria não pode estar dissociada da prática, porque você vai ensinar o que? Você vai ensinar através. quando explica você está explicitando uma teoria, quando você convence alguém é porque você tem uma teoria, você está em cima de uma teoria, seja essa tu ou você éh. emprestou, aprendeu, você concordou com a teoria apresentada, então você tem que trabalhar com a teoria, desde que essa teoria dando aula, ela não vire prova de humilhação e reprovação, porque eu não quero meu aluno pra teorizar, eu quero que ele seja um falante e a partir de uma idade ele que pegue a gramática e ele mesmo vai discernir, como a minha filha fez, "agora eu sei o que que é subjuntivo, eu preciso do

subjuntivo", porque as pessoas elas não percebem nem as cultas, chamadas cultas, elas estão falando "que seja", "a gente", pra que falar "a gente", perdemos o pronome da primeira pessoa do plural? Aí alguém diz mas fica esnobe dizer fazemos, eu tenho que dizer "a gente faz", pra eu, me pôr no mesmo nível, não sei de que nível eles querem se pôr, a pessoa quer se apresentar de que jeito? Ah, como eu disse ali no meu artigo, quando você sabe mais é capaz de pegar e fazer outra linguagem pro outro, não isso que eu disse?

Doc.: Fazer adequação.

Inf.: Você vai dizer a mesma coisa com outras palavras sem ser exibido, sem magoar, sem nada, né, isso, isso, o meu professor de português quase me matou de análise sintática, mas de qualquer maneira ele, ele disse isso.

Doc.: É uma questão de competência comunicativa?

Inf.: Competência comunicativa, então se você não tem essa competência você até vai falar lá, não diz nada, diz, demora pra dizer e diz muita coisa, não focou o que você queria dizer. Porque se você pegar o meu texto, não sei como você achou bom ou achou ruim, ele é o que veio na cabeça, então isso eu digo, ninguém fica sentado, né, você elabora uma elaboração mental, éh, indistintamente, mas junto também daquilo que eu proponho ensinar pra você. Porque eu não vou ficar com você o tempo todo dizendo o que você vai fazer. Por isso que eu digo, aprender língua é uma coisa abstrata, você abstrai, você retém, e você refaz, eu sei, é um fenômeno, você tem a genética, que nem a minha menina vai fazer faculdade de Alemão porque tá dentro da genética, e porque ela tem inglês já facilita, já tem um pouco de espanhol já facilita, que dentro da regra quem sabe duas línguas a terceira é muito mais fácil, quase nada, essa é o que, essa é um conhecimento num mundo da linguagem. Então essa teoria a pessoa tem que ter, ela tem que vivenciar, tem que saber, por que? Porque ela vai ter que explicar pro outro, ela tem que achar uma forma de explicar, ela garantir ao outro apropriação do que é certo, não porque ela disse que é certo, porque existe uma regra, existe uma norma, senão cada um da a língua portuguesa que quer.

Doc.: Claro. Professora você lembra de mais algum professor que.

Inf.: Não fique pensando que sei tudo, ainda erro, devo ter falado bastante coisa errado.

Doc.: Não, mas nem se preocupe professora, porque pra mim... o meu trabalho não é dizer o que tá certo ou tá errado.

Inf.: Não porque de repente, não porque de repente, ah, sabe tudo, não são metodologias, são caminhos, que eu vejo um resultado que o aluno volta e me diz.

Doc.: Então, mas eu acho que isso é importante .

Inf.: Por exemplo a Débora chegou dar aula de Engenharia Civil na FAG, a Miriam estuda lá, passou um e-mail pra Luciana dizendo que a professora dela Débora, falou assim que o português que ela sabe, ela sendo engenheira ela aprendeu com a professora Alba no Wilson Joffre que fazia muita poesia. Que lindo que ela disse isso lá né?

Doc.: E é um retorno que você tem.

Inf.: Débora, quem que é Débora? Ah, assim, assim. até casou com o filho do açougueiro, os dois são engenheiros, sabe? E se você pegasse o namorado que hoje marido, ele veio ter aula particular comigo aqui, ele não escrevia nada tava no Auxiliadora, as aulas dos Auxiliadora, tá gravando?

Doc.: Eu desligo. Mas antes preciso saber se a senhora me autoriza usar as informações constantes na entrevista na minha tese E o seu Nome?

Inf.: Sim, pode usar, se o que eu falei servir para alguma coisa. Se não, nós podemos ver um outro dia para eu falar, relatar outros detalhes que te interessem. Pode colocar meu nome. Vai ser uma satisfação pra mim.

Doc.: A senhora gostaria de receber uma cópia impressa e uma cópia em áudio para ouvir e comparar, e talvez, se sentir necessidade, alterar alguma parte? Eu providencio e trago aqui na sua casa.

Inf.: Ah! Sei lá! Mas acho que sim. Acho que é bom conferir, para não dizer absurdos sobre o tempo que você está pesquisando. Mas que trabalhadeira que você vai ter, menina. Mas você não precisa transcrever tudo, timentim por timentim, né?

Doc.: Sim. Nós transcrevemos. De fato é demorado, mas vale a pena, porque é uma riqueza de dados. Mas acho que a senhora queria me falar de uma coisa...vou desligar o gravador.

### 3.2 AMOSTRA - ENTREVISTA COM O PROFESSOR VENTURINO SAVARIS

Coleta concluída em março de 2008, na residência do entrevistado.

Doc.: Mas então vamos pra questão daquilo que teria levado você a querer ser professor de português?

Inf.: Bem o querer ser professor de português, eu na verdade quando estava estudando lá em São Paulo, no colégio São Gabriel eu não me dava muito bem com as ciências exatas, eu sempre tive problemas com Matemática, Física e Química, o que eu sei hoje de Matemática são aquelas coisas imprescindíveis para a gente não poder ser passado pra trás numa linguagem popular, né, da questão do comércio em si, das atividades e relacionamentos com números e tal, então me dava muito bem com leituras, me dava muito bem com literatura, eu lia relativamente bastante, eu tenho impressão que isso determinante, que me deu essa opção, de escolher Letras, mesmo porque quando Guarapuava abriu que seria universidade, a faculdade mais próxima, ela teria aberto apenas o curso de Letras, Geografia e História, se não estou equivocado aparece no meio da turma, eu tenho aproveitado então aquilo que era uma tendência mais natural pra mim.

Doc.: Sim. Acho que nessa época também às vezes as escolhas poderiam estar relacionadas à oferta.



Inf.: A ofertas também, não é como agora que você tem à disposição sua faculdade das mais diversas áreas e próximas de você.

Doc.: É, eu acho que isso é fator que mudou hoje, embora em algumas regiões ainda não é assim, né.

Inf.: É, mas já são tempos mais atuais e ainda com esses reflexos um tanto negativos.

Doc.: O senhor, pelo que o senhor estava falando, já faz muitos anos que o senhor está aqui em Foz, provavelmente o senhor começou a trabalhar aqui em Foz.

Inf.: Comecei em Foz do Iguaçu, minha vida profissional, ganhar dinheiro foi em Foz do Iguaçu, ganhar dinheiro pouco, mas o sustento, né.

Doc.: Claro. O senhor chegou a pegar aquela época, esses dias eu estava conversando com o professor Floriano, e ele estava contando assim: quando ele veio pra cá, eles começavam, eram contratados como professor suplementarista, por exemplo em fevereiro, início de março e o primeiro pagamento saía lá por.

Inf.: Julho ou Agosto.

Doc.: O senhor também pegou essa época?

Inf.: Peguei essa terrível época, que a gente tinha, eu já tinha família também e a gente tinha que viver de empréstimos bancários e pra pagamento quando o dinheiro dos suplementarista viesse, mas nunca antes de Junho, ou julho ou agosto.

Doc.: É, ele comentou que tinha pessoas que compravam fiado, nos armazéns, pra pagar quando viesse o pagamento, porque senão ((ininteligível)) ou teriam de ir embora.

Inf.: É que no meu caso talvez tenha sido um pouquinho diferente porque eu mantive concomitante ao lecionar atividades também em comércio, ou como empregado, ou

como chefe de escritório, alguma coisa assim sempre tinha uma renda um pouquinho extra, né, trabalhava no turismo, trabalhava em construção civil, na qualidade de elemento de escritório, então isso já mantinha, e à noite trabalhava de lecionar.

Doc.: Ah, tá, durante o dia o senhor tinha ...

Inf.: Tinha, durante 3 ou 4 anos tinha de dia, depois passei a meio dia, expediente meio dia, então trabalhava em colégio ou a parte da manhã e à noite, à noite sempre, ou então à tarde de manhã, mas . sempre mantive esse equilíbrio mais ou menos.

Doc.: Como era a escola aqui quando o senhor começou a trabalhar?

Inf.: Olha quando comecei a trabalhar foi já em 65, 66, havia só escolas públicas, parece que uma ou outra escolinha Xodó da Vovó, infantil, né, que havia de particular, havia uma outra escola que era das irmãs, São José, mas só trabalhava com primário e foi progredindo depois, hoje tem até curso médio, mas eu, você perguntou como eram as escolas. A escola não fazia digamos uma diferença especial para filhos de fulano ou de cicrano, porque a maior parte dos nossos alunos freqüentavam as escolas públicas e essas escolas públicas elas tinham que pisar muito, muito, assim dentro das normas daquele regime político de recessão que nós tínhamos. Eu lembro que eu estava lecionando num curso supletivo aqui em Foz do Iguaçu, eu lecionava inclusive uma disciplina introduzida pelo poder militar que era chamada . éh OSPB, Ordem Social e Política Brasileira, uma coisa assim, e todo ano a gente tinha que passar para um departamento da polícia federal para comprovar que você não estava ligado a nenhuma das ideologias que estivesse mais ou menos contrário a esse regime, esse departamento era o DOPS, todo ano eu tinha que passar para o DOPS, prestar esclarecimentos, fazendo ficha, eles verificavam tudo, senão qualquer coisa que desabonasse a minha conduta de cidadão, porque a questão de opiniões, eram tristes, você não podia, tinha de se calar, quem não precisava tanto de dinheiro, que era muito mais sanguíneos alguma coisa já andava estourando e, muitos colegas meus pelo menos um dos colegas meus ficou preso politicamente, foi o último preso político a ser libertado que era o

Juvêncio Massarolo, que ficou preso aqui no corpo de bombeiros por ele ter se posicionado digamos, esse regime ditatorial, eu sei que ele era redator também no jornal, Jornal Nosso Tempo, no qual eu também trabalhei, não como redator, mas eu trabalhei (ininteligível) e, algum descuido que tivesse tido nas suas palavras dentro de sala de aula ou alguma coisa, poderia ser levado em alto prejuízo, porque a gente não sabia se tinha olheiros militares, se não havia olheiros militares, então a gente ficou mais ou menos limitado inclusive nas atividades de escolas exatamente por esse receio de ferir alguma coisa que o regime estava colocando. Então a escola era assim, os alunos chegavam, era ministrar para eles aquilo que era o normal, o tradicional, introduzindo ainda aquelas questões de educação moral e cívica que era uma disciplina, mais Organização social e Política Brasileira, que era outra disciplina, introduzidas ali dentro no currículo digamos geral, tradicional. Então essa mudança houve nessa época, mas a escola era uma escola normal, trabalhando mais ou menos umas 4 horas, um turno, ou de manhã ou de tarde.

Doc.: Você chegou a trabalhar em escola que teve de fazer 3 turnos? Porque eu estive conversando com o Prof. Kuiava, e ele estava dizendo isso, que quando veio aquela explosão da vinda dos colonizadores aqui para o Oeste, não tinha sala de aula pra todo mundo, aí muitas escolas tiveram que passar a oferecer 3 turnos durante o dia.

Inf.: Sim, eu sei disso ali, mas eu nunca tenho trabalhado no curso primário, sempre do antigo ginásio, da quinta série em diante, né, eu não tenho trabalhado, mas realmente havia essas escolas com turno intermediário, ainda, não sei se atualmente ainda existe, acho que não mas até um ano, dois atrás, havia, é que a cidade cresceu assim, até desordenadamente e as escolas não foram criadas assim com uma maneira conveniente a atender todas as essas situações.

Doc.: E na década de 60 como é que eram, fora essa questão do contexto histórico, do momento, mas como que eram as condições de trabalho na escola, o que a escola disponibilizava para o professor poder exercer sua profissão?

Inf.: Vamos separar isso ali, a escola, o trabalho na escola era muito mais fácil do que atualmente, o aluno era respeitador, não havia praticamente nada que pudesse

ofender o professor, alguma coisa, era muito raro que acontecesse isso, não somente assim digamos mais no interior, Santa Teresinha, Três Lagoas, mas aqui na própria cidade, havia um respeito dos alunos, mais tarde então começaram a surgir pequenos problemas de relacionamentos. Mas o que a escola oferecia pra gente, a escola oferecia o giz, parte estrutural digamos, a sala de aula e tal, oferecia o que praticamente oferece hoje, as escolas estaduais, não tem praticamente nada, não havia retroprojektor, assim de equipamentos praticamente nada.

Doc.: E biblioteca já tinha?

Inf.: Biblioteca já tinha um pouquinho assim, mas praticamente só de livros didáticos, literatura foi surgindo depois a partir de 1975, 80, começou a surgir mais livros para a biblioteca, mas praticamente não havia biblioteca assim de uso constante, não.

Doc.: O senhor pegou duas LDBs, não pegou? O senhor começou a trabalhar em 65, o senhor pegou a 4024 e 5692.

Inf.: 5692, 56?

Doc.: 5692. Foi em 71. O senhor percebeu alguma diferença, quer dizer, a mudança de legislação de LDB trouxe alguma diferença no seu trabalho, algum impacto assim no seu trabalho, no ensino de língua portuguesa?

Inf.: Sabe que eu comecei a trabalhar com língua portuguesa aí pelo final, 1966, 67, por aí, então a partir dali, eu nem sabia direito o que que era essa questão da legislação federal, LDB, lei de diretrizes e base, em 1971, quando foi aplicada, 71, 72, ali já houve algum direcionamento, né para a língua portuguesa, mas entre uma e outra não tenho sentido muita diferença.

Doc.: Mas assim, em termos de ensino, quando o senhor começou, quando o senhor estava dando aula, na década de 70, tinha algum tipo de conteúdo que antes não era contemplado, ou alguma teoria que antes ainda não tinha chegado até vocês.

Inf.: Na época de 70, é realmente verificando assim, o que foi trabalhado, de oitenta pra cá digamos, alguns conteúdos não eram contemplados, não, por exemplo, uma questão que hoje talvez, não sei se estão trabalhando hoje no Primeiro Grau, no Segundo Grau, uma coisa assim, é questão da coerência, da coesão, de sair um pouquinho da frase, da estrutura propriamente da frase e passar para a estrutura do próprio texto, ou do texto completo, esse estudo não havia na época, havia sim a parte digamos gramatical de análise, mas não passava da frase, chegava o ponto final era ali. Então não tinha aquela amplidão, aquele leque que se encaminhava digamos para outras análises propriamente do texto, da compreensão desse texto, ou então na época de 60 e 70 acho que pouca coisa era trabalhada nisso, começou se trabalhar nisso quando começaram a vir professores das universidades para dar cursos aqui, cursos de pós-graduação que nem aconteceu com essa Universidade Federal do Paraná, e posteriormente com a de Campinas, a Unicamp. Mas o estudo era praticamente gramática.

Doc.: É, né.. Depois o senhor vai me dar as suas anotações, sim, tem coisas que eu acho que eu vou esquecendo e aí se você tem alguma coisa anotada.

Inf.: Sim, tem algumas coisinhas, li só rapidamente também, né.

Doc.: Daí nós já podemos ir, nós já estamos na segunda parte e você já falou mais ou menos quem eram os alunos que freqüentavam as escolas, o nível deles, bem variado, que eram bons alunos e pra você Venturino o que um professor tem que ter, assim que você considera básico, professor de português tem que ter esse perfil, qual seria o perfil do professor de português? Hoje. Depois eu vou perguntar pra você qual era na época, o que a sociedade esperava do professor de português na época?

Inf.: Hoje eu penso o seguinte, do professor de português que ele tem que abandonar muitos, muitos conceitos sobre a língua portuguesa, sobre o trabalhar o português. Deixar de lado, hoje ele tem que deixar de lado muita coisa de gramática, que ninguém sabe gramática praticamente, gramática só mete medo em todo mundo principalmente quando é cobrado, ela põe medo, o professor de português hoje vai ter que abrir um leque para o aluno poder se expressar dentro de uma linha que ele

queria, uma linha digamos de leitura, uma linha de produção dos seus próprios textos, uma linha até de crítica, ele tem que ser a pessoa que abre caminhos e não que diga você tem que seguir esse, mas deixa aberto para o próprio aluno, eles tem que ser apenas um orientador, que ensinar, ensinar língua portuguesa o aluno já nasce falando, com um ano e meio já está falando, está se comunicando, não precisa ficar insistindo gramaticalmente em cima disso, a menos que se queira e é bom, que o próprio aluno chegue a atingir um nível de linguagem de prestígio, conforme a situação, é se a situação formal é uma coisa se a situação (ininteligível) é outra. Mas então vejo o professor de português hoje como um abridor de caminhos apenas, não como aquele que impõe o estudo de certas normas a serem seguidas por todos.

Doc.: E naquela época o que é que você acha que a sociedade esperava do professor de português?

Inf.: Que o aluno soubesse ler e soubesse gramática. Era isso, ninguém me cobrava nada, ninguém me cobrava, nem pais, nem ninguém, nem orientador pedagógico nada cobrava sobre coisas além de estudos de gramática, alguma coisinha de produção textual, sabe.

Doc.: Estava falando sobre a questão do que (ininteligível) dispunha a trabalhar e eu queria perguntar assim, que vocês usavam, se já usavam, se todos os alunos adquiriam, porque naquela época o livro era comprado.

Inf.: Ah, os anos 60, 66, 68, era comprado, acho que depois da LDB de 71 é que os autores começaram a pipocar vários títulos de livros didáticos, separados por séries porque eles estavam seguindo mais ou menos aquelas orientações da LDB, é, conteúdos para quinta série acho que era, pra sexta, conteúdos pra sétima, conteúdos pra oitava, ali tinha livros didáticos, a escola recebia, mas não no início acho que começou a receber em 72, 73, por aí de vários autores.

Doc.: E você no caso adotava alguns (ininteligível)?

Inf.: Olha como a escola, geralmente as escolas ou tinham várias séries iguais, ou uma coisa assim, os inícios do ano eram reunidos todos os professores exatamente com a finalidade de avaliar esses livros didáticos que tinha, porque eram de vários autores. Então os professores tinha essa liberdade, mas era escolhido um para toda a escola, então não posso dizer...

Doc.: Mas você por exemplo lembra de algum título de livro didático que você usou?

Inf.: Eu não lembro. Doc.: Ou nome de autor.

Inf.: Tipo eu lembro de uma tal de Janice, Janice ((ininteligível)), uma coisa assim. E ela teve uma proposta interessante inclusive, ou várias propostas diferenciadas dos demais, foi um livro adotado no colégio Anglo-Americano, eu tenho trabalhado lá durante 4 anos, de quinta à oitava e Segundo Grau, era esse o material que o colégio Anglo-Americano tinha e que as escolas públicas não optaram por ele, optaram não sei por qual, (ininteligível), mas não lembro assim de título, os autores eram esses gramáticos, principalmente, que estavam em evidência, não lembro assim propriamente de nenhum mais deles. Mas, espera aí! Agora estou me lembrando de alguns nomes, como por exemplo o Cegalla, o Faraco e Moura, esse é mais recente, o Matias Ferreiro. Tinha um outro também, já em 1970, o... Sargentin. Acho que foram esses, que eu me lembro. Pode ser que tinha outros, nas escolas em que eu não trabalhei eu não que livros eram usados. O Matos, também.

Doc.: E ali as pessoas que eu tenho conversado tem mencionado por exemplo o Cegalla que é ((ininteligível)) livros didáticos...Outros dois autores chamados Bertolin e Siqueira. Eram adotados aqui por alguns professores. Na região, eram adotados sim, mais alguns outros, Nicola, acho que o Nicola. E o senhor lembra assim qual era a editora mais presente aqui em Foz?

Inf.: Para a literatura era a Ática, mas para livros de leitura, não didáticos eu acho que é a Ática também, não, não lembro.

Doc.: E aqui por exemplo o professor Floriano disse que lá a única, único representante de editora que vinha era da FTD. Então ele diz que os materiais que

eles professores conseguia eram aqueles de cortesia, que a editora, esse representante levava pra ele.

Inf.: Inclusive tinha o livro do professor e tal, que continha todas as respostas das atividades dos alunos. Tinha livros que vinham inclusive com a programação de todas as unidades, de números de aulas, vinha tudo prontinho assim. Tinha os objetivos ((ininteligível)). A questão do planejamento, a gente seguia aquilo lá. É, o que estava no livro. Já tava tudo estabelecido, vindo lá de cima. Então na verdade o professor se tornava um preguiçoso, né, porque vinha tudo pronto, todos esses materiais aí didáticos, tudo pronto, já mastigadinho, então se o professor por exemplo não quisesse elaborar exercícios próprios, ou atividades próprias não teria nenhum problema porque já estava previsto.

Doc.: E o senhor acha que isso pode ter influenciado o professor a des..., não diria descuidar, mas não dar mesmo importância pra fazer um plano de aula?

Inf.: Olha deve ter incentivado a sentar sem fazer nada. Eu tenho impressão que isso ali, já encontrar todas as atividades prontas deve ter até desestimulado a atividade de elaboração de elaboração de planejamento, de atividades próprias, eu creio sim e isso aconteceu comigo e deve ter acontecido com muitos outros, só que esporadicamente a gente tinha selecionava outras atividades, né um pouquinho diferentes ou acrescentava aquelas previstas mais algumas.

Doc.: Porque que o senhor acha que vinha tudo isso já planejado, dirigido, vamos dizer assim, ((ininteligível)) o que o senhor acha que poderia ser o fator que levou os autores a terem essa preocupação.

Inf.: Fator não somente de autor mas de editora também, uma vez a escola selecionando, selecionando um título ou autor era certa a venda desse material, então para a escola selecionar eles deveriam apresentar alguma vantagem e essa vantagem vinha assim em favor digamos da facilidade da exposição das coisas e já vinha mastigado, pronto, então o autor que tivesse um bom tino assim, o professor necessita disso, vai satisfazer as necessidades possivelmente ele fosse escolhido, e



lucraria, a editora lucraria e eu não posso falar a mesma coisa se o aluno e o professor lucrariam com isso.

Doc.: É talvez numa certa medida, também tenha facilitado um pouco para o professor...

Inf.: Elaboração e preparação de aulas.

Doc.: Vamos então agora para o ensino da leitura que a questão 10, como é que era o trabalho com a leitura, o que se recomendava pra ler, como que se encaminhava as atividades de leitura?

Inf.: Bem, tem que separar leitura dentro de sala de aula e leitura fora. A leitura dentro da sala de aula ela se restringia aqueles textos que os livros didáticos traziam, então esses textos serviam pra que? Serviam pra leitura silenciosa, pra leitura oral, porque o livro era o mesmo, o texto era o mesmo poderia ser acompanhado por toda a turma e depois também aquelas atividades também de compreensão do texto e no início dos anos 70, ou final dos anos 60, início dos anos 70 aí começaram a pipocar títulos daquela série Vaga-Lume, que eram assim narrativas relativamente curtas do interesse digamos até das crianças, algumas e isso ali tem facilitado bastante a questão da leitura em sala. O próprio professor incentivava a leitura desses livros e houve uma época que quando começou a chegar esses vários títulos da coleção Vaga-Lume, a conversa que havia aqui a biblioteca municipal, a biblioteca pública, disse nunca havia acontecido de as salas de aulas da própria biblioteca estarem cheias de alunos, todos eles ou muitos deles iam na biblioteca liam, ficavam lá algumas horas liam, tomavam emprestados livros, e é depoimento de quem me falou estava pessoalmente dentro da própria biblioteca, então houve uma época em que a leitura, extra-classe, fora da classe era bastante incentivada eu tenho feito isso também, todos os alunos liam, agora tem um pequeno detalhe, porque que eles liam, havia cobrança, eu cobrava, ou cobrava pela exposição oral deles ou por uma atividade escrita a respeito da leitura feita, mas havia avaliação, então isso talvez fosse do interesse deles, de serem bem avaliados e deve ter ajudado muita gente isso aí. Então sobre a leitura era mais ou menos isso.

Doc.: E assim os alunos gostavam de ler essa série Vaga-Lume. Inf.: Era a preferência deles.

Doc.:E tinha algum outro tipo de material que vocês gostavam de ler, não (ininteligível) sugeria.

Inf.: Tinha. Tinha sim. Revistas. Revistas, principalmente revistas em quadrinhos eles gostavam muito, pelo menos as primeiras séries do Primeiro Grau, quinta série, sexta série, eles gostavam muito de ler revista em quadrinho, eu não era muito favorável não, porque eu achava que a coisa vinha pronta demais, vinha além das palavras, vinha a figura, vinha quem falava, quem não falava, e eu não achava muito interessante para o desenvolvimento da imaginação, mas por outro lado também não proibía não, porque eu sabia que ler isso ou não ler nada é preferível ler. Então, a gente incentivava a leitura assim. Essa avaliação achava interessante também, uma porque exercitava também a oralidade dele, né, do próprio aluno. Ele chegava na frente do professor, a gente determinava digamos óh, meia hora ou trinta e cinco minutos para exposição oral rapidamente, então o aluno chegava, contava não apenas para o professor mas falava em voz alta, toda a classe ouvia e a gente achava, eu pelo menos achava que isso fosse um bom exercício de oralidade, além depois a parte escrita que exercitava também, a concisão do pensamento porque é diferente, né. Mas assim fora da escola, digamos leituras que não eram solicitadas pela escola, isso acho que eles praticamente não faziam. Talvez não sentissem tanta necessidade, não sei.

Doc.: E sobre a questão da redação, como que era isso naquele tempo?

Inf.: Bem.

Doc.: Com que frequência você pedia para escrever, o que é que escreviam?

Inf.: Toda a semana era feita a redação, as aulas eram 5 aulas semanais, uma delas sempre redação ou então separado, não havia assim esquema rígido, porque a cada leitura de um texto por exemplo, eu pedia uma redação sobre o tema, eu pessoalmente, não sei se os outros faziam, mas eu pedia um texto escrito porque

nas minhas antigas leituras era entendido assim que, um texto só se completa quando houver um outro texto sobre ele, que daí é sinal que ele passou do próprio autor pra um leitor, a minha concepção era essa, então, pra saber que realmente o texto valeu tem que produzir algo sobre o texto, não precisa ser a repetição do próprio texto mas eu, quando havia personagens no texto, eu pedia aos alunos que invertessem os personagens, os papéis, que houvesse uma inversão, pra que? Para facilitar a imaginação do próprio aluno, pra ele poder desenvolver também outras áreas, encaminhar o texto para outra, digamos um outro desfecho, eu achava isso interessante, digamos se o personagem fosse masculino, feminino fazia essa troca, essas atitudes são do feminino passe agora masculino, pra ver como é que funciona esse texto, pra ver como é que você vai deslanchar ele, eu achava interessante, às vezes saíam coisas primorosas. Que a imaginação deles a gente não pode subestimar jamais a capacidade de eles imaginarem e escrever sobre isso é muito grande, por isso que no começo falei que hoje o professor de português tem que deixar essa liberdade ao aluno, só encaminhar, orienta, dirige, mas jamais obrigar a fazer determinadas coisas, mas orientar sim, mostrar caminhos.

Doc.: O Senhor ensinava pra eles como é que se produz um texto, o que um texto deve conter pra ser um bom texto, e daí quando o senhor fazia isso, essa coisa de ensinar de produzir textos o senhor lembra assim em que teoria o senhor se embasava pra fazer isso?

Inf.: É aquela clássica mesmo, dos antigos ainda, começo, meio e fim. A introdução, sempre pedia uma introdução, não precisava ser longa, mas introduzir o tema, o assunto, e eles tinha, a maior parte tinha uma grande vício que era a utilização do próprio título como início do texto, e eu sofri bastante pra tirar isso deles, que o título é uma coisa que pode ser dado depois do texto concluído, por exemplo, que seria o ideal, mas esse introdução, introduzir o texto depois o desenvolver e o fechamento isso aí a gente ensinava sim. Eu não sei se tem algum autor específico pra isso ou não, mas o que a gente orientava também se não soubesse iniciar, que começasse com uma pergunta, começa com uma pergunta e depois responde a pergunta e chega até o fim, era uma maneira bem fácil de eles digamos, perder esse receio de iniciar o texto, porque a maior preocupação deles "como é que eu começo o texto? Eu não sei começar um texto. Não sei começar redação". Então a gente dizia óh, dá

uma pequena introdução, se não souber faça uma pergunta e você mesmo responde, então era uma estratégia que às vezes funcionava, mas nem sempre acho que dava certo, era mais ou menos isso?

Doc.: E o senhor trabalhava com as tipologias com eles assim?

Inf.: Sim. Primeiros anos tipologia narrativa. Quinta série, por exemplo, a gente apelando mesmo para o próprio, a natureza deles de contar pequenas histórias, com personagens umas em outras não, é a narrativa principalmente, né, narrativa, mas nessa narrativa já na sexta série pedia pra incluir alguma coisa de ambiente, onde se passava, descrição, que seria descrição, a parte descritiva e somente de sétima a oitava série que a gente que a gente começava assim a introduzir questões que provocassem algum tipo de pensamento ou opinativo, sobre certos fatos, que seria a dissertação.

Doc.: E quando o senhor ia ensinar pra eles a narração, o que o senhor falava pra eles que caracterizaria um texto narrativo?

Inf.: Seria o movimento. Seria o movimento representado pelos tempos verbais, esse movimento a gente ensinava, tentava ensinar isso pelo menos, a passagem do tempo, ontem, hoje,(ininteligível) e a partir daí dava-se essa orientação.

Doc.: E a dissertação como é que o senhor fazia eles perceberem ou que explicação o senhor dava pra distinguir um texto dissertativo de um narrativo?

Inf.: Essa distinção, eu pelo menos não pedia a distinção entre um e outro, mas naturalmente eles percebiam porque o texto narrativo sempre era composto de personagens que agiam, né, dentro de um determinado tempo e espaço, e o dissertativo, não, fica mais situado num ponto, sem muitas, sem movimento, é mais sobre a questão mesmo da, assim, do próprio pensamento, da opinião, da idéia. Eu não falava assim, veja a diferença entre um e outro.

Doc.: E os materiais que o senhor tinha como referência, o senhor lembra se tinha algum material que trazia esclarecimentos, vamos dizer assim de peso para o professor sobre essas tipologias?

Inf.: Tinha eu usava que era da... Branca, não lembro...Branca Granatic, acho que ela tinha um livro que...de orientações sobre narrativas, técnicas de redação, uma coisa assim, é a Branca Granatic, eu me servia bastante na parte teórica, dele, mas não para quinta e sexta série, mais para a parte de redação dissertativa. Mas essa parte a gente passava sim, e a base, a base teórica no meu caso era a Granatic, técnicas de redação, ali era pra colocar, eu lembro assim que havia várias técnicas, com início, com desenvolvimento, se era histórico, se não era histórico, uma coisa assim. E antes acho que era um pouquinho mais intuitivo isso do que na verdade teórico, né. Mas isso aí foi pelos anos 80 já, mais tarde. Que essa parte teórica mesmo das redações das várias tipologias, nos anos 60, 70? Acho que não tinha.

Doc.: E, os alunos gostavam de escrever professor? De fazer redação?

Inf.: Não. Só quinta e sexta série que gostava, sétima série já começava a se retrair, oitava série mais ainda, faziam por causa da avaliação, não sei se era normal, se a gente não sabia incentivá-los a isso, mas parecia que a cada ano que passava as dificuldades pra eles se tornavam maiores para escrever e talvez tenha alguma coisa de verdade nisso, porque quinta e sexta série não se policia muito assim, mesmo, então ele se solta, porque ele mesmo, não está se restringindo, se limitando, já sétima série que começa a pensar um pouquinho, oitava, começa a se policiar mais, e esse policiamento parece que vai restringindo a própria vontade às vezes de enveredar para o lado da escrita, não sei se essa análise se ela é verdadeira, se ela vale ou não vale, mas a mim parecia que era assim. Hoje mesmo se você pegar quinta e sexta série, por exemplo parece que eles falam, falam a vida toda, te conta mil e uma coisas, a parte da escrita também eles vão embora, sétima e oitava já se, se, retrai um pouquinho, né. E também assim acho que, nesse assunto a escola hoje tá muito fraca no seguinte sentido, a nossa formação de professores ela traz muito poucos elementos pra gente poder de fato ensinar o aluno a escrever um texto,... você tem poucos elementos, pra isso.

Doc.: Bom, os alunos escreviam, como o senhor solicitava que eles produzissem texto na escola, eles faziam a produção, e daí o que era feito com essa produção?

Inf.: Assim, eu sempre pedia produção não muito longa, pedia produção limitando mais ou menos o número de linhas, mas também se passasse não teria problema nenhum. Por que isso? Porque havia sala com 40 alunos e é complicado você ter 5 turmas de alunos, 4 vezes 4 é 16, 160 alunos fazer correções, assim muito longas, mas o quanto possível fazia a correção na frente do aluno, chamava o aluno, e fazia "óh, seu texto tá mostrando isso, isso, aquilo. Essa parte você pode mudar, você pode alterar", eu fazia mais ou menos isso, mas dificilmente trazia textos pra casa, pra fazer a correção.

Doc.: Mas daí, você, nesse momento em que você fazia a correção, você fazia alguma anotação?

Inf.: Fazia anotação sim. Fazia anotação, principalmente se fosse, erro gramatical a gente assinalava, né, alguma anotação assim de coerência, a gente também, "óh, verifica isso, compara isso com aquilo", pro próprio aluno ir percebendo, mas isso aí também não era tão rigoroso, porque a gente trabalhava com uma faixa etária assim pequena, de 14 anos no máximo, isso para de quinta a oitava série, já o segundo grau era um pouquinho melhor, diferente.

Doc.: E daí você fazia essas anotações e devolia.

Inf.: Devolia pro aluno. Eu pedia pra ele refazer o texto mas não exigia a cobrança, não cobrava. Alguns faziam, sim, alguns faziam, mostravam, mas a maior parte principalmente sétima e oitava não ligava muito pra isso, eu acho que já começava assim uma espécie de "a escola não me serve", talvez "que que estou fazendo aqui?", porque não via, eu no meu modo de ver, ele não percebia assim um futuro pra aquilo lá, "pra que que estou estudando isso?", não tinha talvez uma expectativa.

Doc.: Essa era uma questão que eu ia te perguntar, qual era a função social da escrita naquela época? Pra que ensinava produzir o texto naquela época?

Inf.: Eu nunca tive uma idéia assim, bastante razoável pra isso não, não sei. Só que o que eu lembro que tenho falado várias vezes, a diferença entre a parte oral e a parte escrita, são coisas completamente diferentes, a parte oral ela acaba que a parte escrita é toda a história da humanidade que está ali, então eu tenho falado, "olha, você querem conhecer história, tem que procurar os escritos, o que está escrito, o que você vão ler, porque a leitura é uma produção da escrita, você não vão ver sempre um pessoa presente de vocês contar história, vocês vão ter que buscar em bibliotecas, buscar em livros", que a função da escrita, não era essa digamos, o termo próprio, mas a intenção era essa, de mostrar pra eles que a escrita, ela é o registro da história da humanidade, a própria deles, inclusive falava, "óh, não bote fora o seu caderno, guarde seu caderno que isso aqui é escrita, e você pode guardar isso aí perenemente, pra sempre. Vai servir pra ti, vai servir pra outras pessoas, quem sabe até pra teus próprios filhos", mas é a parte escrita, isso aí eu tenho consciência que eu trabalhava com eles. Mas de outra maneira, pra eles sair bem numa entrevista para emprego, mas não (ininteligível)

Doc.: E, você assim, chegava a perceber pra que eles usavam a escrita fora da escola, em que situações no dia a dia eles precisavam recorrer a essa tecnologia de escrita?

Inf.: A única coisa que eu lembro é mais para séries um pouquinho mais adiantadas fazer o seu próprio curriculum vitae por escrito e fazer até quem sabe até um rascunho parte escrita para o possível entrevista de emprego (ininteligível), mas além disso não lembro nada. E eu não sei, atualmente se os alunos de hoje eles escrevem, eu não sei, tô um pouquinho afastado e eu não tenho mais filho nessa faixa.

Doc.: Prosseguindo daí nessa questão da. nossa entrevista, então vamos para o item 12 que é o da fala, o que você trabalhava aspectos relacionados a fala, na sala de aula, que tipo de atividade era proposto, primeiro se era proposto porque também pode ser que não, que não se dava ênfase nisso, mas era proposto o que que era proposto?

Inf.: O que eu lembro nas minhas salas sobre a fala era aquela cobrança dos livros que eram solicitados a eles lerem, né, pelo menos 2 livros por mês a gente solicitava e sobre a fala quinta e sexta série e sétima série também era exposição oral do livro, o resumo do livro mas oralmente, que não levasse mais de pelo menos 5 minutos, não 5 minutos, super resumido, então para a fala era isso e outra questão da fala que eram solicitados também eram aquelas respostas de atividades que às vezes eram solicitados que fossem orais, fossem orais, às vezes, não sempre, geralmente escrito mas esporadicamente até orais, isso, mas a gente quando era isso que a gente solicitava, a gente percebia que numa turma de 40 alunos a maior parte não aceitava isso, não sei, não sei, talvez um receio de se expor publicamente de opinar sobre a compreensão de uma passagem do texto, então era isso, lembro que raríssimas vezes eu pedia pra memorizar alguns versos, para citá-los, declamar, mas assim, muito esporadicamente, então atividades com a fala eram, não sei se eram reduzidas para o tempo ou não, eram reduzidas para o nosso desejo digamos, porque muitos alunos você não podia também ficar dando atenção de uma maneira assim bastante ampla, porque não haveria tempo pra isso, e o que eu lembro assim que eu fazia era isso.

Doc.: E quando o senhor fazia a exposição você dava alguma orientação para eles, de como eles deveriam proceder tanto na expressão, quanto oral, gestual, quanto na fala?

Inf.: Principalmente na fala, é na parte de gestos ali, não. Mas o que eu pedia que fosse uma linguagem que fugisse um pouquinho da roda de amigos, que eles respeitassem os seus colegas, assim uma linguagem o quanto possível que eles pudessem se aproximar de uma linguagem mais adequada, não permitia gírias, não permitia palavrão, era uma linguagem assim mais ou menos formal, linguagem de ((ininteligível)) social.

Doc.: Na sua formação professor, teve, digamos assim nas matérias que o senhor fez na graduação, pós-graduação, mestrado, teve alguma disciplina em que foi focalizada essa questão da oralidade?



Inf.: Não, não, eu não tive essa disciplina, não foi incentivado a nada, a única coisa de fala mesmo era aquelas aulas que a gente tinha que dar para os próprios colegas, mas a partir daí só isso mesmo.

Doc.: Mas nesse caso mesmo, vamos supor que, quando o professor solicitava, assim com a gente também solicitava e solicita pros nossos alunos, que dêem uma mini-aula, existia alguma orientação teórica, sobre o que que consistia uma miniaula, como é que tinha que fazer?

Inf.: Na minha graduação não. O que eu fazia com essa exposição oral era puro intuição minha, sem fundamentação nenhuma, porque não tive fundamentação nessa área nem na nas duas pós-graduação aqui lato sensu que eu fiz nem tão pouco no mestrado, não sei se a oralidade foi mais ou menos relegada a um segundo plano, mas hoje a gente sabe que é altamente importante para a vida social. Que a gente usa mais é a linguagem oral, é a fala. É atualmente quando fiz mestrado estava em voga aquele o NURC lá em São Paulo, é Normas Urbanas Cultas, mas aí foge digamos da grande massa, que é só gente graduada que estão sendo analisados ali, o resto do povo não.

Doc.: Éh...estudo da gramática que é o item 13, o que se ensinava, que referenciais teóricos orientavam as suas aulas?

Inf.: Os referenciais teóricos eram Napoleão Mendes de Almeida (risos) e sua *Gramática*, gramática...((ininteligível)) da língua portuguesa, eu me baseava bastante no Napoleão Mendes de Almeida, mas o referencial teórico assim não tinha, a não ser o próprio estudo da gramática, iniciava-se já com aquelas separações vindas da LDB, dividido por séries, classificação das palavras, substantivo, etc, mas a minha ênfase maior sempre foi a questão dos tempos verbais, dos verbos, porque eu notava muita dificuldade dos alunos por causa da própria linguagem trazida de casa, né, em que a flexão verbal era bastante deficiente, o emprego de tempos verbais também bastante deficiente, então, uma das preocupações minhas era essa, mas não deixava de trabalhar análise, também não, todos aqueles assuntos de classes gramaticais...

Doc.: O que era mais focalizado?

Inf.: De quinta a oitava era mais focalizado classes gramaticais, a estilística muito, pobrezinhas, com poucas talvez uma aula ou duas apenas, e análise sintática, mais era o que mais a gente praticava. Era distribuído por séries, quinta e sexta séries é praticamente só classes gramaticais, a questão digamos, do relacionamento, da análise, isso aí é mais sétima e oitava, ali entrava questão principalmente na oitava série da subordinação que é complicada mesmo, mas o que pra mim era o certo, era a análise sintática, até o ponto final, frase por frase, período por período, sem me dar conta de que isso não era texto, né. O texto é o completo, é o total e eu não me dava conta disso mas, não era pedido sujeito, predicado, complemento, essas coisas...Os estudos da Lingüística é mais recente.

Doc.: O senhor algum dia ouviu alguma crítica em relação ao ensino que ocorria antes da década de 80?

Inf.: É havia sim, alguns comentários disso, e outros comentários também havia de que o professor não sabia o que fazer numa sala de aula se não ensinasse gramática. Era um comentário, quer dizer um comentário totalmente pejorativo, isso significa que a parte exclusivamente, puramente da gramática já estava começando a cair de moda, né, porque o professor não era só ensinar gramática, então havia sim esses comentários, eu não sei se é como uma crítica, mas como uma tomada de posição de que as coisas poderiam mudar, deveriam mudar. A questão de formação na graduação também, né, não que é que a gente teve. Eu terminei a graduação em 73, o estudo de Lingüística, sabe o que o professor passava pra nós? Passava metaplasmos, tem alguma coisa a ver com Lingüística sim, mas não era um todo, não era a essência da Lingüística, quer dizer, 73 ainda talvez nem tivesse chegado esses estudos do Saussure, essas coisa né, então Lingüística era o que, tinha essa disciplina Lingüística, mas era metaplasmos, só que depois que a gente foi ver. O que que poderia esperar do professor gramatiquês, não tinha outra opção, pelo menos nenhum estudo ainda teórico possível para você fazer algumas alterações na sua atividade profissional, mas já começava a se perceber, que se o professor não soubesse a gramática ele não sabia mas o que fazer na sala.

Pausa - tomada 2

00:00

Inf.: Então aqui é a 15, né? De onde vinha a orientação, né. Olha eu acredito que na década de 60, a orientação ainda vinha lá de uma das LDB, 70 também, mas pra nós assim professores, a gente não tinha muita afinidade com isso, não é que afinidade em si, mas a gente se baseava naqueles livros didáticos que vinha e escola não tinha interferência nenhuma, a direção da escola, quem selecionava os livros eram os próprios professores da área, então a gente confiava que todos aqueles temas a serem desenvolvidos já estavam dentro da prescrição oficial, ou do Estado ou do núcleo de ensino, ou inspetoria de ensino ou alguma coisa, mas a gente acreditava piamente que aqueles títulos, aqueles livros didáticos já vinham com os conteúdos oficiais separados por dificuldade, por tema, não sei como que era, então escola não tinha nenhuma responsabilidade sobre isso, eram somente os professores que selecionavam, mas a gente tinha conhecimento da LDB, tinha conhecimento sim, década de 72, 71, 71. Porque aqui em 90, ou 88, 89, foi publicado o currículo básico para a escola pública do Paraná, que era um currículo daí pras escolas se orientarem nos seus planejamentos e até na escolha dos materiais didáticos e o que eu queria saber se antes de disso também tinha, não precisava ser um currículo como aquele, mas se existia algum documento oficial trazendo essas orientações curriculares, como listagem de conteúdos por série. Não, eu não tive conhecimento nem contato com esse tipo de texto, o professor só de sala de aula (interrupção externa). Então a gente conhecia assim que tinha alguma coisa e a gente confiava realmente que era aquilo, que estava nos livros didáticos, já separado. Talvez quem soubesse mesmo era o pessoal do núcleo regional da educação, né, a equipe de ensino deles que deveriam estar por dentro, então de vez em quando eles repassavam em reuniões, reunia por exemplo professores dessa área para dar algumas orientações e, orientação também mais muito mais voltadas para a parte didática, eram aqueles encontros promovidos pelo Cetepar, Centro de Treinamento de professores do Paraná, uma coisa assim. Não sei se era inacessível ou não sei, mas a gente tinha assim. É porque a gente se baseava mesmo no livro didático, de onde que ele extraia essa separação, os conteúdos pra cada série a gente não tinha muita, a gente não conhecia na verdade. É complicado, a gente não tinha, não tinha nada em mãos.

Doc.: Durante o período que você atuou no Ensino Fundamental, teve alguma atividade, que você preparou, um projeto, alguma coisa que você desenvolveu e que foi assim, que deu certo que você diria esse trabalho valeu a pena ter feito ((ininteligível))

Inf.: Eu tive sim, tive, é um projetinho meu, mas nada assim de projeto elaborado, escrito. Não. Não era um projeto formal, era uma espécie de contrato, de trato, ou de acerto entre o professor e os alunos e ainda e os alunos que quisessem. Era o seguinte na parte escrita já que eles gostavam, quinta e sexta série gostavam muito de ler, assim narrativas, essas narrativas até infantis, mas não deixavam de ser uma leitura em narrativa, então sugerir a eles, incentivava a eles "óh, comprem um caderno, que vai ser um caderno em que vocês vão escrever o seu próprio livro, por mais bobo que seja, mas vai ser o seu caderno de livro, e vocês me mostrem a cada duas ou três páginas que vocês escreverem e vocês tem plena liberdade de escrever sobre o que voes quiserem, se é sobre você, se é sobre fatos assim que vocês conhecem, viram, se é sobre a sua família, os personagens vocês podem criar, não precisam ser verdadeiros, poderão ser criados, mas tenham um caderno, que vai servir para o seu próprio livro". E muitos deles começaram a escrever, chegou eu lembro de alguns com 40 ou 50 páginas no caderno, isso durante 6, 8 meses por aí, só que depois a continuidade não pude dar, porque mudaram de professores, mudaram de sala, eu não pude ver o desfecho disso, mas eu achei pela quantidade de páginas escritas, que eu acompanhava só que eram várias então me perdia digamos no enredo, mas afinal de contas eu demonstrava esse interesse de conhecer a história que eles estavam contando. Esse é uma experiência que eu tive que eu acho que vale a pena, mesmo sem ter tido digamos um desfecho que eu não sei se houve ou não houve, mas pelo menos o incentivo dessa atividade eu sei que eu dei sim, acho que a única experiência minha digamos fora dos textos, fora daquilo que era proposto que tenha dado algum bom resultado e que ainda hoje poderia incentivar o professor deles de produzir o seu próprio livro, por mais bobinho que fosse.

Doc.: Sim, e teve alguma experiência sua de fracasso, alguma coisa que o senhor, alguma coisa que o senhor organizou, planejou, pôs em prática e se decepcionou.

Inf.: Fracasso mesmo? Eu posso te confessar que no estudo da própria análise sintática, nunca me dei bem, quer dizer meus alunos nunca se deram bem com isso, por isso acho que também pra vida deles não surtiu nenhum efeito, em sabe se é sujeito, se é complemento, se é objeto direto, se não é, acho que não interferiu em nada na vida deles, mas eu como professor de ter trabalhado com isso e não ter sido correspondido na solução do problema eu considereei fracassado, um fracasso.

Doc.: Quer dizer era uma coisa que você fazia, mas que hoje não faria mais.

Inf.: Hoje não faria mais, mas na época me sentia assim, porque eu acreditava que aquilo fosse interessante.e na verdade é interessante porque pela análise você vai ver a questão de regência, você vai ver questão de complementação, né, tem algumas coisas haver. A gente fazia o que acreditava ou tinha a ilusão de que isso daria um resultado satisfatório, mas acho que também um pouco é decorrente de como é que a gente percebia essa questão do texto, né, e como é que a gente percebe isso hoje, enfim eu penso que a gente fazia coisas que hoje a gente não faria e talvez hoje ainda nem sabia explicar bem porque que não faria ((risos)). Que as coisas são muito. muito complicadas até.

Doc.: Professor você tem ainda algum material guardado que foi utilizado ou preparado por você naquela época?

Inf.: Procurei ontem, (risos) não achei nada, nada, nada. Eu fiz uma limpeza total e geral, mas não foi de raiva não, foi pra aliviá-lo, tornar mais espaçoso o pouco espaço que eu tenho. Você vê até ontem mesmo, eu pensei acho que eu vou mostrar pra Carmen todos os meus certificados de curso de encontros do Cetepar, não achei mais nenhum, botei tudo fora, e tinha uma porção deles, bom, durante toda a minha vida praticamente, todo ano tinha 2 ou 3 e cada um correspondia um certificado, mas eu não vou fazer mais nada com isso, se eu tivesse pelo menos pra te ajudar, mas botei faz tempo, faz tempo que botei fora.

Doc.: É que isso me traria elementos sobre o que era contemplado nos cursos, porque o que se visava com o curso é que o professor daí transpusesse isso pro o seu trabalho em sala de aula,então ele ia dar um pouquinho a noção de currículo, e

de época também. É, no ensino de língua portuguesa entre 60 e 80 o que que era considerado novo e o que que era considerado tradicional, se o senhor lembra assim? Digamos lá naquela época algum professor de português dizia "Ah, isso daqui eu não faço mais porque isso é muito tradicional".

Inf.: Na época de 60 a 80? No final de 80 começou a surgir assim algumas novas idéias de trabalhar com os textos e isso depois de termos feito um pós-graduação aqui com o pessoal da Universidade Federal do Paraná...

Doc.: Mas isso já foi depois dos anos 80?

Inf.: É, foi depois.

Doc.: Antes dos anos 80?

Inf.: Antes dos anos 80 não houve mudança significativas não, não houve essas mudanças, por aquilo que eu pude perceber e me lembrar assim de momento, porque se no comecinho dos anos 70 e no finalzinho dos anos 70 eu não vi que tenha mudado alguma coisa, assim, eu mesmo, eu não tenho mudado, então de 60, final de 60 e 70, também eu acho que não houve, só se a Lei de Diretrizes e Bases de 70 veio trazer alguma nova luz, algum encaminhamento, que a gente percebeu talvez, mas muito sutilmente, talvez com ênfase maior na parte de redação, de leitura, mas a parte tradicional continuou, o ensino da gramática continuou com a essa intensidade, com a mesma força, só que foram introduzidas as leituras mais, as leituras no finalzinho de 70 e começo de 80 aí começaram a surgir aqueles títulos novos aí, feitos de narrativas curtas, livrinhos de 50, 60 páginas, então, talvez essa mudança que hoje, dentro da leitura também não era nem solicitado, mas depois já era pedido, então talvez essa fosse a maior mudança que tenha havido, no meu modo de ver. A produção de texto, fazia muito pouco. Mas eu acho que essa falta de produção de texto acho que também ela continua ainda, não atualmente talvez, mas depoimentos que a gente teve de vestibulandos, essas coisas, "Bah, mas no ano eu tive 3, 4 redações", depoimentos agora desses últimos vestibulandos que nós tivemos, que diz mesmo no Segundo Grau talvez não se exija tanto, mas (ininteligível) tá fora da época.

Doc.: Ou então a idéia de que atualmente ou dos anos 80 pra cá a produção talvez também seja um pouco ilusória.

Inf.: Eu pedia semanalmente para os meus alunos, mas eu não sei se todos faziam isso.

Doc.: Não sabe se o procedimento era geral ou não.

Inf.: E isso também comecei quase no finalzinho dos anos 70, a solicitar isso aí. É, a visita a casa do vovô. Fundamental era o tradicional, conhecer gramática, conhecer gramática, conjugação de verbos, flexão de verbos, tempos, modos e também não se tocava no assunto do aspecto verbal também, não era conhecido, nem agora é conhecido, eu tentei dar um cursinho ano passado sobre isso, para professores da rede, trabalhei 4, 5 horas com isso, não conhecem, não sei se é importante se não é, mas afinal essa questão do tempo indicado pelo verbo, na língua grega isso é importante, mas nós aqui.

Doc.: É que às vezes, professor, eu acho que uma dificuldade que nós temos é saber o que é importante o professor saber, e disso que é importante o professor saber o que importante ele ensinar pro aluno.

Inf.: É na 30 que você está? Doc.: Hum-hum.

Inf.: ((lendo)) o que você considerava fundamental seu aluno saber? É pra mim era a gramática, o emprego correto dos verbos, reconhecer, se uma tal construção era período composto, quantos verbos tinha, mas não sai daí.

Doc.: E que dificuldade, 31 daí, que dificuldades o aluno trazia quando vinha pras suas mãos em termos de língua portuguesa, que era mais freqüente, na escrita, na leitura.?

Inf.: É na escrita principalmente era mais, eles achavam mais dificuldade em começar uma redação, que eu te falei antes, é. a parte mais fácil, uma estratégia mais fácil, uma técnica começar por uma pergunta, se tivesse uma outra idéia de

iniciar ou fosse ((interrupção externa)), então a maior dificuldade que o aluno tinha era realmente essa da produção escrita mas não nas primeiras séries, nas outras séries e quando era solicitado aquela tipologia da dissertativa, eles não saberiam colocar por exemplo, esses diversos focos que vão na introdução depois desenvolver, então, a facilidade de uma certa maneira é isso, mas a maior dificuldade é essa daí.

Doc.: E quando eles produziam um texto em termos de ortografia, acentuação, tinha alguma dificuldade que saltava mais que as outras?

Inf.: Pontuação. Pontuação é terrível, mesmo Segundo Grau tinha dificuldade na pontuação e eu tenho impressão que não é tão fácil corrigir isso aí no aluno, não.

Doc.: E aí o que o senhor fazia daí quando percebia esses problemas?

Inf.: Mostrava, quando fazia a correção diante dele, colocava ponto, letra maiúscula na palavra seguinte, mostrava "óh, fica melhor se você colocar ponto aqui, porque se você não colocar tá acontecendo assim, isso, isso, aquilo". Mas, não sei se é dificuldade mesmo, outras vezes pedia pra ele ler todo o período, aí fazia aquela mistura, "Você entendeu o que você leu?", "Sim, entendi.", "Mas então separe aqui óh, você fez a pausa ali na tua fala, na tua leitura, e não fez aqui. Você fez um ponto na tua leitura que não está aqui". Quer dizer a gente tentava de mil e uma maneiras conforme o momento de tentar ajudar o mínimo.

Doc.: O senhor chegava a trabalhar regra de pontuação com eles?

Inf.: Sim, sim. Alguma coisinha sim.

Doc.: Isso enquanto o senhor trabalhava, vamos supor lá o ponto, o senhor percebia se eles assimilavam a regra e depois quando eles iam produzir já ficavam mais atentos ou.?

Inf.: É que a parte teórica nesses assuntos ela é bastante dificultosa pra eles, eles tem que sentir isso na prática mesmo, mas a gente tinha que explicar o final de um



período, o final de um pensamento você põe um ponto aqui, e se for final de um pensamento e você queira fazer uma pergunta o sinal é outro, mas não era tão fácil de encucar isso aí não, na parte teórica poderiam até me dizer que estavam entendendo, mas depois...Falta teoria aí no caso.

Doc.: A 35 então, com base naquilo que deu certo na sua atuação profissional, que sugestões você daria para os professores de português hoje, ou então o que você diria pra eles assim, vocês não façam isso que isso não vai dar certo, ou façam aquilo que isso dá certo?

Inf.: Acho que é comprar brigar de uma maneira ou de outra. ((risos)). Olha eu não sei, eu diria aos professores, óh, língua portuguesa é um campo muito amplo, na língua portuguesa, no português você tem a fala, você tem a escrita, você tem a gesticulação, tem os sinais, tem uma porção de coisas que vocês podem explorar, mas o principal é um texto, seja ele produzido por você ou por outra pessoa, o texto ele sempre vai ser um texto inacabado, sempre vai ser um texto inacabado até alguém mexer nele, se alguém mexeu nele esse texto vai cumprir sua finalidade, ou comentado, ou reescrito, ou falado alguma coisa, ou analisado, ou criticado de qualquer maneira, o texto ele só se completa se alguém tocar nele e alguém fizer alguma coisa com esse texto, e as possibilidades de você mexer nesse textos são múltiplas, encaminha em vários setores, óh, vamos fazer uma análise disso aqui, entender esse texto, esse texto está aqui, agora está aberto pra nós, o que que nós vamos fazer com esse texto, é um texto aberto, vamos criticá-lo? Vamos complementá-lo? Vamos juntar mais algumas partes pra ele? Então, eu diria isso aos professores de hoje, trabalhem o texto, o texto pra que ele possa exercer a sua função de ser um texto, senão é um texto morto, eu diria isso pra eles.

Doc.: Certo, naquilo que o senhor aprendeu na faculdade o que que foi útil para o seu trabalho? Assim, o senhor lembra algum conteúdo que o senhor aprendeu lá e depois quando o senhor foi trabalhar na sala de aula o senhor se aproveitou daquela aprendizagem pra trabalhar na sala de aula?

Inf.: É alguma coisa eu tenho aproveitado sim, por exemplo, lá que incentivou verificar a formação de palavras com a utilização de prefixos, né, tanto assim, que

hoje mesmo estou preparando, um, dentro daquele projeto aí que nós temos com a rede pública, alguma coisa sobre etimologia, mas que entra muita parte também da formação de palavras e isso aprendi na graduação e eu tentei aplicar assim no, assim o quanto possível no segundo grau quando trabalhei principalmente e mais oitava série, eu lembro mais, não vejo que tenha me ajudado tanto não, a não ser o título, o diploma, o certificado que em autorizou a trabalhar.

Doc.: Digamos que didática, de prática de ensino aquilo que o senhor aprendeu lá, quer dizer não só foi útil, mas foi adequado, quer dizer correspondia o que o senhor aprendeu na faculdade correspondia aquilo que era possível ser feito na prática na sala de aula?

Inf.: Olha, na verdade nunca fui muito ligado a essa parte assim da didática, ensinada assim na graduação, eu acho que eu me baseie bem mais na intuição. Na verdade eu nem lembro tão bem, porque de 73 pra cá...

Doc.: A 38. Você considera que os conhecimentos teóricos são fundamentais para um bom exercício profissional do professor de português?

Inf.: Com certeza. Porque hoje eu considero isso, né. Eu acho que (ininteligível) se baseia em princípios, princípios poderão até não ser os mais corretos, os mais adequados, mas são bases, e dentro dessa base te dá uma orientação segura pra você trilhar um determinado caminho, se você não é, não tiver essa base sólida, a base teórica sólida sobre determinados assuntos com muita facilidade se perde na caminhada do ensino, então é altamente importante sim, toda a parte teórica, né, a parte teórica que possa haver, depois vem discutir daí, considerar como adequada ou como certa, então seria isso.

Doc.: No conjunto das disciplinas escolares qual era digamos, o status da disciplina de língua portuguesa na época, como era vista pelas outras disciplinas, não o professor a disciplina?

Inf.: A disciplina em si era considerada de elite uma vez que era contemplada com maior número de aulas semanais, ela e a Matemática, então eram consideradas,

digamos a parte nobre de todas as disciplinas, juntamente com a Matemática, mas eu acredito que seja por causa da contemplação do número de aulas semanais, e carga horária anual sobre elas.

Doc.: E o que teria motivado o estabelecimento desse número de aulas, do que decorreu daí talvez essa questão de status, talvez até como disse um professor, que ele decidiu fazer Letras porque, ou ele faria Letras ou Matemática, porque eram as áreas que davam maior número de aulas para o professor, então isso era um critério de escolha.

Inf.: Se pegar História e Geografia eram duas aulas semanais, então você tinha que pegar várias turmas, várias escolas pra conseguir completar as 20 horas ou 40 horas, e português não geralmente era um colégio só, mas eu não sei se era por causa disso, mas era considerado sim disciplinas nobres.

Doc.: Os materiais que eu coletei aqui na entrevista com o senhor, se o senhor autoriza que eu utilize isso para a minha pesquisa? Posso colocar seu nome na tese?

Inf.: Sim. Pode utilizar.

Doc.: Posso utilizar. E sobre a entrevista, você sabe que tem vários procedimentos, eu trabalho com 2, um deles é eu levo, faço a gravação e daí ofereço pro senhor, se o senhor desejar depois de feita a análise, como é que refleti sobre esses dados e o outro procedimento, é a gente faz a gravação, faz a gravação e envia uma cópia da gravação pra pessoa se ela quiser olhar, ver se quer alterar alguma coisa, se não era bem isso que ela queria dizer, enfim, ela tem essa liberdade, o que eu quero ver contigo, é se você faz questão de ver a gravação antes de eu fazer a análise ou.

Inf.: Não, faz a análise e depois se você puder me encaminhar, eu gostaria.

Doc.: Depois, sim, até depois eu também quero trazer para o senhor uma cópia da tese, que é o trabalho final...

Inf.: Qual é o título da tua tese?

Doc.: Ah, sim, o provisório é histórias e memórias sobre o ensino da língua portuguesa na região oeste do Paraná entre 60 e 80.

Inf.: Beleza, bem especificado, bem pontuado.

Doc.: É um recorte específico, mas um tempo dilatado que tá me dando um trabalho ((risos)).

Fim do arquivo.

## Anexo 4 – Amostra entrevista com ex-aluno

### ENTREVISTA COM A EX-ALUNA SARA LENTZ - TOLEDO

Coleta realizada em dezembro de 2008.

1ª parte.

1. Nome: Sara Lentz \_\_\_\_\_ Idade: 56  
 Naturalidade: Novo Hamburgo/RS \_\_\_\_\_ Tempo de residência no Oeste do Paraná: 43

2. Formação:

2.1 1º Grau: Ginásio \_\_\_\_\_ Instituição: Ginásio Estadual de Toledo  
 Localidade/Estado: Toledo \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: 1970  
 2.2 2º Grau: Científico \_\_\_\_\_ Instituição: Colégio Luther King  
 Localidade/Estado \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: 1977  
 2.3 Graduação: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_  
 Localidade/Estado \_\_\_\_\_ Ano de conclusão \_\_\_\_\_  
 2.3 Pós-Graduação: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_  
 Localidade/Estado \_\_\_\_\_ Ano de conclusão \_\_\_\_\_  
 2.4 Pós-Graduação: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_  
 Localidade/Estado \_\_\_\_\_ Ano de conclusão \_\_\_\_\_

3. Qual é sua profissão? Há quantos anos a exerce?

Balconista em loja de departamentos. 28 anos.

2ª parte.

1. Do contexto histórico/social/econômico, o que você se lembra que estava acontecendo no país nos anos entre 1960 e 1980?

Nós viemos para o Paraná em 1965. Eu ainda era criança. Vieram várias famílias de mudança para cá. No começo era tudo muito fraco. Meu pai e meu avô vieram antes do que nós. Quando chegamos aqui com a mudança, eles já tinham construído um barracão para a gente morar. Papai veio para conseguir terra, mas não deu certo, daí ele começou a trabalhar numa madeireira que tinha aqui em Toledo. Num serraria, como era chamado na época. Aqui era bem pequeno, tinha poucas moradias, pouco comércio. Era quase tudo mato. Nós morávamos ali pra baixo dos Muraro, e para ir no Colégio era longe. Por isso eu demorei para fazer o ginásio. Quando nós chegamos aqui nem tinha ginásio, mas logo depois começou. Tinha o La Salle, mas era só para piá. E o Colégio das Irmãs, o Incomar, mas era particular. Era um colégio muito bom, mas era particular. Ficava mais perto de nossa casa, mas meus pais não tinham como pagar a taxa. Depois que abriu o estadual é que eu comecei a fazer o ginásio. O Primário eu já tinha feito no Rio Grande do Sul. Era uma época que ocorreu bastante crescimento aqui em Toledo. Já começaram a fazer alguns calçamentos nas ruas, depois asfalto. Muita gente se mudou para cá e para a região. A maioria dos distritos de Toledo se formaram entre 1960 e 1970. Hoje alguns já são municípios. Mas assim, daquele tempo tem muita coisa para lembrar, só que eu não sei se isso interessa para a sua pesquisa. Sobre os primeiros comércios, as igrejas, alguma coisa eu me lembro.

2. Quem foram seus professores de língua portuguesa no ginásio?

Durante todo o ginásio eu tive dois professores de português. Um eu não me lembro o nome. O que eu me lembro, mesmo, é do Prof. Edílio Ferreira. Esse professor marcou a vida de muita gente aqui de Toledo e região.

3. Como eram as suas aulas? O que você destacaria na prática deles?

Carmen, desde a nossa última conversa eu estou tentando me lembrar disso. Até procurei nas caixas para ver se achava algum material da época. Mas acho que joguei tudo fora. Eu ia bem em português. Tirava sempre nota boa. Naquele tempo faltava professor formado aqui em Toledo. Daí, o que aconteceu? O Prof. Edílio era formado em outra coisa, não sei se Matemática ou História, mas ela dava aula de Português também. E foi um ótimo professor. Ele era, sabe, como a gente pode dizer, um intelectual, um sábio, porque lia muito, e queria que a gente lesse também. A gramática ele tinha na ponta da língua. Se a gente tinha uma dúvida, perguntava, e ele tinha uma explicação. Olha, ele era muito bom. Eu queria que meus filhos tivessem sido alunos dele. Mas depois, com o tempo, foram entrando outros professores, e ele não deu aula para eles. Você perguntou das aulas, né? As aulas de português eram assim. O professor fazia chamada, como todos os outros. Daí corrigia a tarefa, que sempre tinha tarefa de casa. Eu não me lembro de nenhum dia que isso não aconteceu, de ter dever de casa para fazer. Depois ele passava algum ponto no quadro. A gente copiava. Aí ele explicava, perguntava se alguém não tinha entendido. Se um levantava o dedo, ele explicava de novo. Depois passava um exercício sobre aquele ponto e deixava a gente fazendo. Daí corrigia. Conferia se todos tinham acertado. No final da aula passava o dever de casa. Ele sempre tinha algum material extra, um jornal, um livro, daí ele lia notícias para nós, ou pedia que alguém lesse em voz alta. Mandava fazer pesquisa com as pessoas pioneiras de Toledo. E a gente se envolvia bastante. Depois quando a gente tinha livro, aí foi uma maravilha, porque não precisava mais ficar copiando. Nós pensamos que ia sobrar mais tempo, que não seria tão apurado, mas que nada! O professor dizia que agora dava para fazer mais coisas. E dava mesmo!

3. Quem eram seus colegas de escola? De onde vinham?

A maioria era filho de gente que tinha vindo de fora, como nós. E quase todos eram daqui da cidade. Uns vinham das vilas, como Vila Nova, Dez de maio, e aquela outra vila ali, entre Toledo e Cascavel...Sede Alvorada, mas da colônia quase todos. Os da cidade, a maioria era filho de empregados de serrarias, ou do comércio. Da colônia, quase todos eram filhos de agricultores. Tinha descendente de tudo: de alemão, de italiano, de japonês. Aqui em Toledo, há muitos anos tinha uma colônia bem forte de japoneses. Hoje ainda tem um pouco, mas diminuiu bastante. Era bem misturado. Mas a gente se respeitava. Tinha pobre, tinha meio rico. Os bem ricos não estudavam no Estadual. Eles iam para o La Salle ou para o Imcomar, que eram particulares.

4. O que é um bom professor de português? Qual é a sua concepção de professor de português?

Um bom professor de português para mim é como o professor Edílio foi. Um exemplo. Uma pessoa culta, que lia bastante e sabia de tudo um pouco. Qualquer assunto, ele sabia alguma coisa. Tem de ser firme, que, olha, com essa piaçada não é fácil. Mesmo naquele tempo já tinha uns bagunceiros. Mas se os professores chamavam a atenção, atendiam. Se não atendia podia ser expulso do Ginásio. E

isso era uma vergonha muito grande para a família. Às vezes acontecia, mas não era tanto como acho que é hoje. Mas você estava perguntando outra coisa, né? Acho que um bom professor precisa saber falar o português correto, ser bom na gramática, para orientar os alunos. Eu mesma tinha muita dificuldade de escrever e pronunciar algumas palavras em português, porque em casa quase só falava alemão. Daí eu tinha um pouco de vergonha de falar na sala de aula. Mas quando alguém dizia mal alguma coisa, o professor não dava risada, nem xingava. Ele explicava como era o certo no português. Quando a gente escrevia errado, ele corrigia, e mandava fazer de novo, mas sem fazer a gente passar por ridícula. Acho que isso é um bom professor de português.

8. Que instrumentos pedagógicos eram utilizados pelos professores?

Instrumentos pedagógicos? O que é isso? Ah! Entendi. O que eles usavam para dar aula? O quadro negro, giz, algum livro, de primeiro. Jornal, que eu não sei como o professor conseguia, porque aqui só tinha um jornalzinho, se não me engano, revista. Depois que quase todos tinham livro, que naquele tempo o livro não era dado, a gente tinha de se comprar, daí tinha esse material. Provas a gente fazia em folha de caderno, ou num almanaco, ou prova oral, que tinha bastante. Então acho que era isso. Depois no Colégio a gente fazia cartaz com cartolina, e outras coisas. Eu não sei se você sabe, mas de primeiro, as carteiras não eram individuais. Eram para dois alunos, às vezes o professor colocava até três num banco só. Mas era bem legal. O problema era quando o professor mandava piá sentar com menina. A gente não queria, mas tinha de aceitar. Geralmente era um piá conversador, ou que não fazia nada, era preguiçoso.

9. Como era o nome da disciplina de Língua Portuguesa? Quantas horas semanais tinha?

Era português. No ginásio eram quatro ou cinco. Não me lembro direito. Mas era uma das matérias que tinham mais aula.

10. Como era distribuída a carga horária na semana?

Não me lembro. Só me lembro que quando já tinha uma pequena biblioteca no Estadual, a gente fazia uma aula de leitura na semana, mas quase sempre na sala de aula mesmo. Fora isso era aula de conteúdo, eu acho.

11. Sobre leitura

Na escola:

- O que o professor solicitava que lessem?

Ah! Essa era a parte que eu mais gostava. Eles mandavam ler livro, revista, gibi. Já tinha gibi aqui numa banquinha perto onde era a antiga rodoviária. Tinha revista de fotonovela. Mas fotonovela os professores não gostavam que a gente lesse. Mas eu lia igual. Em casa, ou na hora do recreio. Mas logo que eu comecei o ginásio, já tinha uma pequena biblioteca na escola. Tinha umas enciclopédias, e uns dicionários, uns livros de literatura. Eu lia de tudo. Às vezes pegava um livro de uma enciclopédia, às vezes de leitura. Logo podia levar os de leitura para casa, daí eu levava. Foi assim, mais ou menos.

- O que vocês liam de fato? Por quê?

Como eu falei, eu lia tudo o que me aparecia na frente. Até aqueles almanaques renascim, não sei você conhece ou já ouviu falar, que a gente ganhava no

comércio, eu lia. Na literatura eu li Cinco Minutos, A viuvinha, Senhora, aquele que tinha a Clarissa, o Olhai os lírios do campo. Olha! Eu viajava lendo esses romances. Lia a revista Manchete, o Cruzeiro. Não me lembro bem se eram dessa época. Li bastante fotonovela, que os cantores como o Roberto Carlos, o Márcio Greick é que eram as personagens, com outros nomes. Tinha também a Djenane Machado, e outros, que agora não lembro. Era coisa linda. E quando veio colorido, então! Mein God! Aquilo era bonito de ver.

- O que você gosta de ler? Por quê?

Hoje eu leio bem menos. Mas ainda gosto de ler romances, revistas, até gibi. Claro, sempre leio a bíblia um pouco também.

- Para que a leitura era trabalhada em aula?

Para a gente ficar mais por dentro das coisas. Para a gente aprender a pensar, a escrever melhor, a desenvolver a memória. Que nem os romances, eram de mentirinha, mas tinham muito a ver com a realidade. Por exemplo um que eu li, as famílias eram inimigas. Isso tem até hoje.

- Como era feita a atividade de leitura em sala de aula?

Quase todos os dias tinha alguma coisinha de leitura. Mas um dia da semana, uma aula era só para leitura. Todos liam. Depois o professor mandava preencher uma ficha, e entregar. Ou ele pedia para a gente contar o que leu.

- O que cabia a você realizar?

Tinha de ler. Porque depois ia ser cobrada aquela leitura. Para mim isso não era difícil, como eu disse antes. Mas os piá, a maioria dos piá não gostava de ler. Meu primo, o Luiz, sempre me pedia para eu escrever o resumo de um livro que eu tinha lido, para ele decorar e falar para o professor. Ele era um ano atrasado de mim. Eu fazia porque eu gostava.

- 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?

Leitura oral, no ginásio, a gente fazia em todas as matérias. Mas em português era para ver se a gente estava pronunciando direito as palavras. Se estava no tom, entonação certa, se respeitava os pontos e as vírgulas. Se sabia segurar direito a folha. Para isso. Também era feita leitura salteada. Você sabe o que é? O professor escolhia quem ia ler cada pedacinho do texto. Então um começava, daí o professor falava “fulano, continue!”. Nessa hora ele pegava muita gente distraída. Daí ele dava risada, e dizia que todos eram para acompanhar a leitura, senão como é que depois iriam fazer os exercícios. Daí a gente cuidava.

- Como eram as aulas de literatura?

De literatura? Mas eu já falei disso. Das leituras que a gente fazia.

E fora da escola:

- Como era a sua relação com a leitura? Quais os usos que fazia dela no seu dia a dia?

Fora da escola? Eu lia fotonovela, romances, poesias, o livro da família. Isso.



- Que atividades de leitura eram propostas para casa? Para quê? Você as fazia?

Ler livros. Para adquirir mais conhecimento sobre as coisas e sobre a língua. Fazia tudo.

## 12) Sobre a redação

Na escola:

- O que você aprendeu a escrever na escola?  
Redação a gente quase não fazia. Era de vez em quando.

Para que se fazia redação na escola?

Para aprender a escrever tipos de texto, como carta, dissertação, narração. Eu gostava de escrever.

- Que atividades de redação eram propostas? Detalhe.  
Geralmente o professor dava o título, e a gente escrevia sobre aquilo. Às vezes quando a gente fazia um passeio, escrevia sobre como tinha sido. Assim, esses assuntos, “dia mais feliz da vida”, “dia mais triste”, “um barulho assustador”.

- Você apresentava dificuldades em relação à escrita de textos? Quais?  
Então quando o professor dava um tema livre, eu tinha coisas para escrever, porque eu lia bastante. Muitos falavam que a redação era uma tortura. Para mim não. Eu escrevia mais de uma folha, até.

Como seu professor agia diante das dificuldades de escrita que você apresentava nas redações?

Ele marcava na prova da gente, onde a gente tinha errado. Daí mandava a gente procurar no dicionário a maneira certa de escrever e corrigir. Depois mostrava para ele ver se estava bom. Às vezes ele só escrevia “visto” e não marcava nada. Mas mesmo assim mandava a gente reler e ver se tinha algum errinho pra arrumar. Uns faziam, outros enganavam o professor.

- Com que frequência as atividades de escrita de textos eram trabalhadas em aula?

Escritas a gente fazia bastante, todo dia. Mas redação mesmo só de vez em quando. Mas fazia, sim. No 2º Grau, a gente já fazia um pouco mais caprichado. O professor também exigia mais.

- Qual era a destinação dada aos textos que vocês escreviam?  
Acho que uns devolvidos para os alunos, outros não. Ficavam um tempinho com o professor para ele corrigir. Eu tinha guardado umas redações que eu fiz e que o professor elogiou. Mas eram do 2º Grau. Do 1º Grau não guardei nada.

E fora da escola:

- Como era a sua relação com a escrita de textos? Quais os usos que fazia dela no seu dia-a-dia?

Fora da escola? Bom, eu comecei a trabalhar bem cedo no comércio. Daí eu usava a escrita para preencher nota fiscal, para ajudar algum freguês a preencher um cheque, para anotar o saldo de estoque, por causa de fazer os pedidos para os viajantes. Para isso. Mas em casa mesmo, a gente quase não

escrevia. Ôpa! Escrevia carta para os tios e primos que ficaram no Rio Grande. Imagina! Naquele tempo uma carta levava às vezes mais de um mês para chegar. Mas sempre chegava. Quando meu vô ficou doente, lá em Novo Hamburgo, a irmã da minha mãe mandou uma carta avisando para nós. Daí minha mãe não podia ir para lá porque estava de dieta do meu irmão caçula. Meu pai foi então. Mas quando chegou lá, meu vô já tinha falecido, porque já tinha se passado dois meses de quando a tia mandou a carta até que o pai chegou. É, carta a gente escrevia quase todo o mês, porque nossa família é grande, muitos tios e primos longe. Eu tinha caderno de músicas que eu copiava, ou de poesia, caderno de recordações, isso era mais as gurias que faziam, bilhete, às vezes anotava uma receita para a mãe. Ela tinha caderno de receita. uma receita de algum prato

- Que tarefas escolares de escrita você fazia em casa? Para quê?  
Tarefas só as de casa. As que os professores davam para fazer em casa. O “tema de casa”, digamos assim.

Qual era a destinação dada a essas atividades?

Geralmente primeiro os professores passavam olhando e anotando quem tinha feito a tarefa. Depois corrigiam tudo junto. Daí a gente fazia uma fila para o professor dar visto no caderno. Em casa, meu pai sempre olhava se tinha “visto”, tanto no primário, como no ginásio. No 2º Grau, não.

### 13) Sobre a fala

Na escola:

- O que você aprendia?  
A gente aprendia a declamar poesia, fazer jogral. Falar com altura de voz certa. Minha voz é um pouco alta, daí eu aprendi que devia falar um pouco mais baixo. O respeito no falar com as pessoas. Muito obrigado, por favor.

- Que tipo de atividade era proposto?  
Contar um acontecimento. Declamar uma poesia, um versinho, sabe? Às vezes cantar uma música. Cantar os hinos da pátria. No ginásio eu decorei o hino nacional, o hino da bandeira, e outros, porque toda segunda-feira, antes de começar a aula tinha a hora cívica. Daí todo mundo ficava em fila para cantar o hino e declamar alguma poesia, fazer uma apresentação.

Que material utilizava?

Material assim, como? Ah! O material era bem pouco. Geralmente a folha onde estava a poesia. No jogral, os alunos vestiam uma roupa meio conforme ao assunto que iam falar. Por exemplo, se era uma poesia para o dia do índio, vestia alguma coisa de índio.

- Com que frequência o trabalho se realizava?  
Nos feriados nacionais sempre tinha apresentação. E no dia da hora cívica também. Dia das mães, dia dos pais, dia da criança.

Fora da escola:

- Havia algum tipo de atividade sobre a fala proposto para casa? Com que finalidade?

Não me lembro se tinha isso.

14) Sobre a gramática?

- O que se ensinava de gramática?

De gramática? Ah! Sim, aprendia feminino, masculino, singular, plural, e por exemplo um monte de cachorro, se chamava matilha, de navios, se chamava esquadra. Verbos, sujeito e predicado. Que eu me lembro, era isso.

- Fazia exercícios? De que tipo?

Sim, escritos. De passar para o plural, de conjugar verbo. De achar o sujeito e o predicado nas frases. Isso.

- Priorizava-se que conhecimentos gramaticais?

Aquilo que eu falei antes. E o ponto de interrogação, os dois pontinhos.

- Usava algum livro de gramática durante as aulas? Qual?

Não me lembro. Acho que não, que isso era passado no quadro.

- Para que a gramática era incluída nas aulas?

Acho que era para a gente aprender a escrever direito, como tem que ser.

- Com que frequência a gramática era trabalhada em aula?

Tinha bastante gramática, quase todo dia.

- Vocês gostavam das aulas de gramática?

Eu gostava. Adorava conjugar verbos. E eu tinha facilidade para fazer isso.

- O que você aprendeu e que tem sido útil no seu dia-a-dia?

Tudo o que eu aprendi na escola é útil na minha vida. Muitas coisas eu já esqueci.

- O que você acha que deveria ser ensinado, e não foi?

Não sei.

Fora da escola:

- Havia algum tipo de atividade gramatical proposto para vocês fazerem em casa? Com que finalidade?

As tarefas da casa sempre eram exercícios iguais os feitos na sala de aula, não com as mesmas palavras, claro. E as respostas eram sempre diferentes.

15. Qual era a atividade que você mais gostava nas aulas de língua portuguesa? Por quê?

Eu gostava de tudo. Na hora de escrever, na hora de ler. Eu sempre participava das apresentações. Fazia teatrinho. A gente escrevia as falas do teatro, ensaiava e depois apresentava na classe. Se ficava bom, um professor inscrevia a apresentação na hora cívica.

16. Quais eram os materiais didáticos que vocês usavam?

No começo não tinha livro. Mas depois cada professor passava uma lista de quem podia comprar livro. Daí o professor encomendava, ou o diretor. Quando chegava a gente pagava.

17. Você tinha preferência por algum deles? Por quê?

Eu acho que todos os livros que a gente usava eram bons. Um que eu me lembro era do Sargenteli (**Não era Sargentín? Sargenteli acho que era o nome de um carnavalesco**). (risos) Não, mas esse era do tempo do meu filho, se não me engano. Eu sempre copiava tudo no caderno, para não estragar os livros. No outro ano, outro aluno podia usar. Deus me livre se eu estragasse o livro! Minha mão me dava uma tunda daquelas, porque daí ia ter que vender ele bem barato para outra pessoa.

18. Como você avalia as aulas de língua portuguesa daquela época?

Eram boas. Com bastante exercícios.

19. Houve algum acontecimento nas aulas de português que te marcou?

Uma vez quando eu fui fazer leitura oral, um piá da minha sala, acho que era no 2º ano, começou a dar risada atrás de mim. E eu também comecei a rir. Daí o professor ficou uma fera, e me mandou ir lá na frente. Daí ele falou: “agora pode continuar rindo na frente dos teus colegas, porque o palhaço aqui deve estar muito engraçado”. Mas falou isso bem brabo, vermelho que nem um tomate. Eu fiquei com vergonha, e comecei a chorar. Ninguém deu risada naquela hora. Daí ele me passou um sabão, e me mandou sentar. Eu fiquei com tanta raiva do piá, e do professor também, porque eu passei a maior vergonha. Depois, quando tinha que fazer leitura oral, eu sempre me lembrava daquilo.

20. Você ainda tem guardado algum material que foi utilizado por você naquela época?

Não. Quando você me deu as folhas da entrevista, eu li as perguntas, e vi essa questão. Daí até comentei com meu filho que era uma pena que eu tinha jogado tudo fora. Carmen, acho que quase ninguém guarda isso, porque fica só ocupando espaço. E até hoje, nunca ninguém tinha me pedido isso. Achei que não tinha serventia nenhuma, só como lembrança, talvez.

21. O que você considera errado no ensino de português da atualidade?

Hoje eu não sei.

22. Que sugestão(ões)/recado(s) você daria para os professores de português de hoje?

Eu queria que eles conhecessem o professor Edílio, porque ele era um exemplo. Então, ser assim como ele. Ler bastante, querer mesmo que os seus alunos aprendam a nossa língua. Executar quando for preciso, mas instruir o aluno naquilo que ele tem dúvida.

**Anexo 5 – Amostra atividade de sala de aula**  
**Professora Glaci Garcia – Toledo**  
**Assunto: Leitura**

ESCOLA: Dr. João Cândido Ferreira  
 Aluno: Thelvinha Borges Barceloso  
 Professora: Glaci Garcia

Data: 09/10/78  
 Série: 5º Nº: 31

**A MONTANHA ENCANTADA**

**Capítulos 1 e 2.**

**INTERPRETAÇÃO DE TEXTO:**

- 1 - Como é o nome de um dos meninos que foi à Ilha Perdida e como era chamado?  
O nome de um dos meninos é Henrique e era chamado de "Herói da Ilha".
- 2 - Cecília, uma das primas, viu algo diferente uma tarde. O que ela disse?  
Vi uma luz brilhando lá em cima da montanha agora mesmo.
- 3 - Uma noite as crianças contavam as estrelas. Quem contou mais? Quantas?  
Quem contou mais foi o Oscar e contou mil e noventa.
- 4 - O que o Padrinho usava para ver melhor a montanha? E Para quem ele o passou?  
Padrinho usava um telescópio. E passou a Madrinha.
- 5 - O que as crianças imaginavam fazer e quem era a mais entusiasta?  
As crianças imaginavam em fazer uma viagem até a montanha, e a mais entusiasta era Cecília.
- 6 - O que as crianças estavam fazendo três dias depois quando a luz voltou a brilhar?  
Estavam todos no pomar chapando manga eram mangas deliciosas bem amareladas.
- 7 - Qual foi a ideia de Eduardo quando quiseram mostrar a estranha luz ao Padrinho e nada viram?  
Quem sabe a gente vê só de um lugar? Faça o favor Padrinho, venha conosco.
- 8 - Quem acompanhava Madrinha quando o Padrinho mandou chamá-la para ver estranha luz?  
Luísa e Bento.
- 9 - O que o Padrinho falou à noite na hora do jantar?  
Quem sabe podemos organizar, um dia, uma excursão até lá? Eu gosto de descobrir mistérios...
- 10 - Quais as personagens que encontramos nos dois primeiros capítulos?  
São: Henrique, Bento, Padrinho, Cecília, Oscar, Luísa, Eduardo, Vera, Luísa, Madrinha, Rufesina e Tomásio.

**EXERCÍCIOS ESTRUTURAIS:**

- 1 - Diga o sujeito e o predicado das seguintes orações:
- a) Padrinho estava lendo na sala de jantar.

b) - Vera e Lúcia estavam impressionadas.

Sujeito: Tempo : Vera e Lúcia Núcleo: Vera, Lúcia

Predicado: nominal : estavam impressionadas Núcleo: impressionadas

c) - Corriam todos ao pamar.

Sujeito: Inexistente : \_\_\_\_\_ Núcleo: \_\_\_\_\_

Predicado: Verbal : haviam todos ao pamar Núcleo: corriam

d) - Fui a primeira a ver a luz.

Sujeito: oculto : eu Núcleo: — / —

Predicado: nominal : Fui a primeira a ver a luz Núcleo: primeira

e) - À noite trovejou muito.

Sujeito: Inexistente : \_\_\_\_\_ Núcleo: — / —

Predicado: Verbal : À noite trovejou muito Núcleo: trovejou

2) - Complete concordando:

a) Lúcia chamou as crianças. Nós chamamos as crianças.

Padrinho: Chamou as crianças. Eu chamei as crianças.

Vós chamastes as crianças. Tu chamaste as crianças.

b) Cecília foi a primeira que viu a luz. Eu fui a primeira que viu a luz.

Nós fomos as primeiras a ver a luz. <sup>Oscar</sup> foi o primeiro a ver a luz.

As meninas foram as primeiras que viram a luz.

Os meninos foram os primeiros que viram a luz.

3) - Do 1º parágrafo da página 10 retire:

Dois substantivos próprios: Henrique Edwards.

Dois substantivos comuns: pedras montanhas.

Duas palavras paroxítonas: quinhentes tesouro.

Duas palavras polissílabas: impressionadas diamantes.

Duas palavras trissílabas: ficaram montanhas.

4) - Passe para o plural:

Creio que ele não vai deixar; só se ele for também.

Creio que eles não vão deixar; só se eles forem também.

E se eu fosse pedir ao Padrinho?

E se nós fôssemos pedir ao Padrinho.

Eu fui a primeira a ver. Nós fomos as primeiras a ver.

Ela apontou o dedinho. Elas apontaram os dedinhos.

Já contei mais de quinhentas estrelas.

Já contamos mais de quinhentas estrelas.

5) Separe em sílabas: acontecimento a com to oi men to assim ar dia.

ESCOLA: Dr. João Cândido Ferreira Data: 18 / 10 / 78

ALUNO: Heleinita Borges Cardoso Série: 5ª Nº.: 31

PROFESSORA: Glaci Garcia LÍNGUA NACIONAL

# A MONTANHA ENCANTADA

INTERPRETAÇÃO DE TEXTO: Capítulos 3 e 4.

1 - Quais foram os empregados da fazenda indicados para abrirem caminho para a caravana da excursão?

Foram: Tomásio e Jeremias.

2 - O que eles levaram à excursão?

Levaram: barracas, mantimentos, cobertores, toldos, copos, quitutes, lingüiça, sanduiches de queijo, mequinhos, garrafas de limonadas, etc.

3 - Quem foi à excursão?

Foram: Tomásio, Jeremias, Padrinho, Bento, Vera, Leicila, Arcan, Henrique, Eduardo, Chico, Ringo e Pipoca.

4 - Além das pessoas foram também dois cachorros à excursão. Quem são?

São: Ringo e Pipoca.

5 - Quem achou água para tomarem?

Quem achou água para tomarem foi Ringo.

6 - Como é que conseguiram tirar água do grotão?

Limparam uma corda no balde e deixaram cair com todo cuidado.

7 - Copie o 7º parágrafo da página 25.

Não é nada, Eduardo. Se fosse alguma coisa, os cachorros continuariam a fazer barulho.

8 - O que Padrinho falou aos empregados no acampamento quando ouviram barulho?

É melhor um de vocês ficar de sentinela, se for faguatirica, é capaz de voltar e pegar um dos nossos.

9 - O que Padrinho entregou a Bento para que ficasse de sentinela e o que lhe disse?

Entregou uma lanterna e uma espingarda. E lhe disse: Vigie bem; é uma hora da manhã, ainda temos três horas de sono.

10 - Que horas o Padrinho chamou as crianças para levantar e que ordem deu?

Padrinho chamou as quatro horas. E deu ordem: Levantem, vamos continuar nossa viagem. Vamos!

EXERCÍCIOS ESTRUTURAIS: 1 - Sublinhe o aposto:

c) - Pingo, o cachorrinho da Cecília, é esperto.

d) - Eduardo, irmão de Henrique, também foi à excursão.

2 - Circule o vocativo:

a) Cecília, venha aqui agora. b) Faça sua oração e durma, Oscar.

c) A luz voltou, Cecília? d) Cadinho, nós podemos ir também?

3 - Diga o que se pede:

| Classe:     | acentuação    | sílabas     | palavras     |
|-------------|---------------|-------------|--------------|
| substantivo | paroxitona    | trissílabo  | meninos      |
| substantivo | paroxitona    | dissílabo   | Lúcia        |
| verbo       | oxitona       | dissílabo   | dormir       |
| substantivo | oxitona       | trissílabo  | animais      |
| adjetivo    | paroxitona    | trissílabo  | bonita       |
| numeral     | paroxitona    | dissílabo   | sete         |
| pronomes    | paroxitona    | dissílabo   | este         |
| verbo       | oxitona       | dissílabo   | parou        |
| verbo       | proparoxitona | polissílabo | preparávamos |
| adjetivo    | oxitona       | dissílabo   | doce         |

4 - Coloque o acento nas palavras e justifique-o.

Lúcia paroxitona terminada em ditongo crescente

também oxitona terminada em -em, com mais de 1 sílaba

pânico proparoxitona

você oxitona terminada em -e

lâmpada proparoxitona

ia monossílabo tônico terminado em -a-

ninguém oxitona terminada em -em, com mais de 1 sílaba

café oxitona terminada em -e

véspera proparoxitona

distância paroxitona terminada em ditongo crescente

5 - Coloque a pontuação adequada:

Oscar ia na frente, gritou: — Já estou sentindo o cheiro da água, não deve estar longe.

Cecília respondeu: — Água não tem cheiro!

— Mas esta tem — respondeu Oscar.

6 - Forme sentenças com: montanha - água

Eu adorava ver o sol brilhar na montanha.



8 - Faça concordância verbal e nominal:

Eles querem água, água pura.

Nós queremos água, água pura.

Tu queres água, água pura.

Ele quer água, água pura.

Vós quereis água, água pura.

Vera correu e perdeu sua bolsa no caminho.

Eu corri e perdi minha bolsa no caminho.

Tu correste e perdeste tua bolsa no caminho.

Oscar correu e perdeu sua bolsa no caminho.

Henrique e Eduardo correram e perderam suas bolsas no c.

Cecília e eu corremos e perdemos nossas bolsas no ca.

8 - Analise, dizendo o sujeito e o predicado das orações: <sup>minha.</sup> <sup>meu.</sup>

Os cavalos estavam famintos.

Sujeito: Simples : os cavalos Núcleo: cavalos

Predicado: nominal : estavam famintos Núcleo: famintos

Tomásio e Jeromão deixaram os cavalos amarrados.

Sujeito: Composto : Tomásio e Jeromão Núcleo: Tomásio, Jeromão

Predicado: Verbal : deixaram os cavalos amarrados Núcleo: deixaram

Vamos procurar um meio de descer.

Sujeito: Oculto : (nós) Núcleo: —

Predicado: Verbal : Vamos procurar um meio de descer. Núcleo: Vamos

A noite relampeou muito na montanha.

Sujeito: Inexistente : — Núcleo: —

Predicado: Verbal : A noite relampeou muito na montanha. Núcleo: relampeou

9 - Passe para o plural:

Deitou-se e dormiu sossegadamente, pois sabia que o homem cuidava.

Deitaram-se e dormiram sossegadamente, pois sabiam que os homens cuidavam

Ditado

Lembrava-se de que poderia ser o próprio Pedro  
achando que talvez tivesse ido ver se os animais  
estavam bem; ou sem desemprego. Ia já  
levantar e espionar quando ouviu os latidos

ESCOLA: Dr. João Cândido Ferreira Data: 20/10/17

ALUNO: Hebeirito Borges Cardoso Série: 5ª Nº 31

PROFESSORA: Glaci Garcia

LÍNGUA NACIONAL

# A MONTANHA ENCANTADA

INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

Capítulos 5 e 6

1 - O pessoal da excursão continuava a andar. O que eles seguiam?

Eles seguiram o curso do riuzinho

2 - Diga o que Padrinho ainda encontrou na despensa quando foi ver as provisões.

Padrinho encontrou ainda, latas de doces, queijos, linguiças, ovos, leite condensado e frutas.

3 - Na segunda noite Vera estava cansada. Deitou, logo dormiu e o que sonhou?

Vera sonhou que estava num teatro e nesse teatro havia muito gente tocando uma música esquisita; era bonita, mas parecia músicas de sinfonia.

4 - Como é que batizaram a montanha?

Batizaram a montanha com o nome de Montanha Encantada.

5 - Qual era o rio que as crianças viam do alto da montanha e o que parecia?

As crianças viam do alto da montanha o Rio Paraíba que parecia uma fitinha de prata.

6 - O que o Padrinho havia dito sobre o acampamento no topo da montanha?

Padrinho havia dito: "Vou ficar uns três dias aqui assim, tenho tempo de explorar toda a montanha e quero descobrir as coisas estupendas para contar depois."

7 - Qual foi o jantar deles na terceira noite e o que foi?

O jantar deles na terceira noite foi: omeleta com queijo e presunto depois comeram composto de peixe com requieijo e bananas.

8 - Oscar disse que parecia estarem no topo do mundo. Disseram que havia outras montanhas mais altas. Quais são?

As montanhas mais altas são: os Andes, e o Himalaia.

9 - Como eram as pessoas do lugar onde as crianças caíram e como se vestiam?

As pessoas do lugar onde as crianças caíram eram pequenas e vestiam uma roupa que parecia de índio e tinham um gorro de penas brancas no cabelo.

10 - Como eram o chão e calçada daquele lugar, onde viviam os anões?

O chão era de ouro e a calçada era também de ouro e de uma espécie escuríssima.

|               |           |
|---------------|-----------|
| EXERCÍCIOS: 1 | MADRINHA  |
| 2             | DOMÉSTICO |
| 3             | EVERESINA |
| 4             | BENTO     |
| 5             | MADUGADA  |
| 6             | HENRIQUE  |
| 7             | HIMALEIA  |
| 8             | ÁGUA      |
| 9             | CECÍLIA   |
| 10            | PINGO     |
| 11            | OSCEA     |
| 12            | LULIA     |
| 13            | LEMONADAS |
| 14            | OMELETA   |
| 15            | PARALBA   |
| 16            | PADRINHO  |
| 17            | VERA      |

- 1 - Para onde o pessoal da fazenda foi fazer a excursão?
- 2 - Um dos empregados que foi à excursão.
- 3 - Quem ajudou Madrinha a preparar quitutes para a excursão.
- 4 - Outro empregado da fazenda.
- 5 - Hora que o pessoal saiu para a excursão (período do dia).
- 6 - Irmão de Eduardo.
- 7 - O pico mais alto do mundo.
- 8 - O que Pingo achou na Montanha.
- 9 - Uma das meninas que foi à excursão.
- 10 - Um dos cachorros que foram à excursão.
- 11 - Um dos filhos de Padrinho.
- 12 - Irmã de Cecília.
- 13 - O que os cavalos não quiseram tomar.
- 14 - O que Bento fez para o jantar na montanha.
- 15 - O nome do rio que corre pela fazenda.
- 16 - O dono da fazenda.
- 17 - A menina que primeiro ouviu a música, na montanha.

Glaci, Garcia

# "La montaña Encantada"



ESCOLA: Dr. João Cândido Ferreira Data: 23/10/98

ALUNO: Helvita Borges Cardozo Série: 9º Nº.: 31

PROFESSORA: Glaci Garcia

LÍNGUA NACIONAL

A MONTANHA ENCANTADA Capítulos 7 e 8

INTERPRETAÇÃO DE TEXTO:

1 - Como eram as pessoas no mundo dentro da montanha?

As pessoas no mundo dentro da montanha eram anões.

2 - Como se chamava o anão que <sup>avia</sup> experiências na montanha?

O anão se chamava Roque.

3 - Qual a personagem da História do Brasil que aparece nestes capítulos?

Aparece a personagem Pedro Álvares Cabral.

4 - De onde vieram os anões para o Brasil?

Anões vieram de Portugal.

5 - O que aconteceu certa vez no Rio de Janeiro entre índios e portugueses?

Aconteceu certa vez no Rio de Janeiro entre os índios e portugueses uma revolta.

6 - O que os anões tinham trazido de Portugal.

Os anões tinham trazido de Portugal algumas galinhas e cães.

7 - Por que os cavalos haviam morrido?

Os cavalos haviam morrido porque não podiam correr dentro da montanha.

8 - Como viviam os anões na montanha?

Os anões na montanha viviam no meio de suas casas em pratos de ouro, mas isso não tinha valor para eles.

9 - Por que os anões eram felizes?

Os anões eram felizes porque não havia ambição nem ganância, nem inveja entre os anões.

10 - Como era o nome da princesa?

O nome da princesa era Filó.

11 - Onde ficaram hospedadas as crianças na montanha?

As crianças ficaram hospedadas na casa do príncipe Filó.

12 - O que disse o príncipe às crianças quando Oscar pediu que ele as deixasse

ir embora? - Eles são meus prisioneiros, irão embora quando eu decidir que podem ir.

13 - Como se chamava o anão guia?

O nome do anão era Julião.

14 - O que a anã trouxe numa bandeja para as crianças comerem?

A anã trouxe numa bandeja para as crianças comerem bolos de mel.

15 - Como era o açúcar na montanha?

16 - Que casas as crianças visitaram dentro da montanha ?

As crianças visitaram: A casa Mel, casa dos Secos e casa dos Sapatos.

17 - Como era a igreja na montanha ?

Era uma linda capela cheia imagens.

18 - O que foi servido às crianças na hora do almoço na casa da princesa ?

Foi servido no almoço, pernas de garçê, bolos de cará e chá feito de ervas.

19 - Como eram os pratos e talheres ?

Os pratos e talheres eram de ouro.

20 - O que fizeram as crianças depois do almoço ?

As crianças depois do almoço ficaram sentadas no chão conversando com a princesa Filó e com suas companheiras.

#### EXERCÍCIOS ESTRUTURAIS:

1 - Complete o quadro dando a classificação das palavras:

| Classe gramatical    | Quanto ao acento tônico | nº de sílabas | palavra |
|----------------------|-------------------------|---------------|---------|
| substantivo          | paroxítona              | dissílaba     | barba   |
| verbo                | oxítona                 | dissílaba     | virou   |
| pronomes possessivos | paroxítona              | dissílaba     | nosso   |
| substantivo          | paroxítona              | dissílaba     | pedra   |
| pronomes pessoais    | oxítona                 | dissílaba     | ele     |
| verbo                | paroxítona              | dissílaba     | disse   |
| artigo               | oxítona                 | monossílaba   |         |
| advérbios de negação | oxítona                 | monossílaba   | não     |
| numeral              | oxítona                 | dissílaba     | dois    |
| preposição           | oxítona                 | monossílaba   | com     |

2 - Passe para o plural:

a - Essa caverna ficava no centro da montanha.

Essas cavernas ficaram nos centros das montanhas.

b - O anão veio e foi ficando. Os anões vieram e foram ficando.

c - Tinha trazido com ele alguma galinha.

Tinham trazido com eles algumas galinhas.

d - Outro há de dar cabeçadas também. Outros há de dar cabeçadas também.

3 - Diga o feminino de: príncipe: princesa

estrangeiro: estrangeira

anão: anã

galo: galinha

menino: menina

Escola Dr. João Cândido Ferreira - Ensino de 1º Grau- Data: 26/10/4

Aluno: Thelmita Borges Cardoso Nº.: 31 Série: 8ª

Professora: Glaci Garcia LÍNGUA NACIONAL

# A MONTANHA ENCANTADA

Capítulos 9 e 10

## Interpretação de Texto.

1 - Cite uma das perguntas extravagantes que os anões fizeram às crianças.

Os índios ainda rodeiam a montanha.

2 - Cite algumas das coisas bonitas que nós conhecemos e que os anões não conheciam.

Nós conhecemos: flores, passarinhos, sol, livros, piano, etc.

3 - O que falou o anão velho de barbas brancas quando oscar perguntou de livros.

Livros são alimentos do espírito assim como a comida é o alimento do corpo.

4 - Como era a banheira onde as meninas tomaram banho na casa da princesa?

A banheira onde as meninas tomaram banho era enfeitada de esmeraldas, e a água era morna.

5 - Pingo e Pipoca também foram lavados. Como apareceram depois de prontos?

Depois de prontos apareceram com bonés de veludo amarelo na cabeça.

6 - O que disse Vera quando uma pulga que estava no Pipoca pulou e os anões ficaram procurando até achá-la?

É uma pulga! Eles querem pegar a pulga que estava no Pipoca, porque nunca tinham visto isso.

7 - Na hora do jantar o que foi servido às crianças?

Foi servido; um prato de cristas de galo com molho de urva-doce, depois ovos ressecados com mel, em seguida suspiros e chá da montanha.

8 - O que fizeram os habitantes da cidade depois do jantar?

Desfilaram em frente à casa da princesa; sandálias os príncipes e espiavam curiosamente a caixinha com as pulgas. Riam quando elas pulgavam, achando u amor. Alguns batiam palmas de entusiasmo.

9 - Como eram as ruas na cidade dos anões?

As ruas na cidade dos anões eram em círculo.

10 - O que respondeu Oscar delicadamente quando a sã perguntou o que faziam lá fora à noite?

Estávamos com muita sede e como não achamos água aí dentro e não quisemos acordar a senhora, viemos procurar aqui fora. Não se incomode, já vamos voltar.

## EXERCÍCIOS: 9º e 10º

1 - Complete o quadro conforme o modelo: Sublinhe em primeiro lugar os verbos.:

Nunca chega água aqui? Nós temos olhos. Oscar apareceu vestido de veludo.

Os meninos sairiam juntos à noite. Ela ficará gripada.

| Verbo           | Pessoa    | Tempo           | Modo | Conjugação |
|-----------------|-----------|-----------------|------|------------|
| <u>chega</u>    | 3ª sing.  | Presente        | Ind. | 1ª         |
| <u>temos</u>    | 2ª sing.  | Presente        | Ind. | 2ª         |
| <u>apareceu</u> | 3ª sing.  | Pret. perfeito  | Ind. | 3ª         |
| <u>sairiam</u>  | 3ª plural | Futuro do Pret. | Ind. | 3ª         |
| <u>ficará</u>   | 3ª sing.  | Futuro do pres. | Ind. | 1ª         |

2 - Concorde a 2ª coluna com a 1ª: dizendo se o advérbio é de:

(4) Chegaram lá. (1) de afirmação.

(1) Os cavalos são realmente fortes. (2) de dúvida.

(3) Oscar andava mal. (3) de intensidade.

(7) Ascrianças levantaram cedo. (4) de lugar.

(6) O príncipe não prometeu nada. (5) de modo.

(2) Provavelmente as pulgas fugiram. (6) de negação.

(3) A montanha é muito antiga. (7) de tempo.

(8) Eu levantei agora. (8) de tempo.

3 - Coloque o acento nas palavras e justifique-o:

passaros: proparoscítora

possível: paroscítora terminada em -e-

lapis: paroscítora terminada em -is-

xícaras: proparoscítora

herói: oscítora terminada em -oi-

bone: oscítora terminada em -e-

última: proparoscítora

sairam: paroscítora que forma um hiato

história: paroscítora terminada em -ia-

já: oscítora terminada em -a-

4 - Forme sentenças bonitas e diferentes com as palavras:

luz - escuridão - Pingo - rua - difícil - cabeça -

Como é alegre ver a luz do sol aquecer a terra.

A escuridão da noite parece o fim do mundo.

Os pingos são os melhores.



Glaci Garcia

RINGO e RÍPOCA.



ESCOLA: Dr. João Cândido Ferreira Data: 30/10/78

Aluno: Heckito B. Cardoso Nº.: 31 Série: 5ª

Professora: Glaci Garcia

LÍNGUA NACIONAL

Interpretação

A - MONTANHA ENCANTADA

Capítulos 11 e 12

1 - Por que toda a cidade dos anões estava em festa no dia seguinte?

Porque era o dia de casamento dos príncipes

2 - A que horas começaram os preparativos para a festa?

Começaram às dez horas.

3 - O que Vera, Lúcia e Cecília prometeram dar à princesa?

Vera prometeu mandar uma caisca de sobonetes finos

Lúcia prometeu mandar café

Cecília prometeu mandar bombons.

4 - As meninas ganharam vestidos para a festa, de que cor eram?

Os vestidos eram de cores lindas; o de Vera era de cor de souho, o de Lúcia cor de céu com todas as estrelinhas e o de Cecília era da cor do arco-íris.

5 - Como eram os sapatinhos que os meninos ganharam?

Eram longos e as pontas eram reseradas para cima.

6 - Como estava o palácio do príncipe?

O palácio do príncipe estava inteiramente enfeitado de ouro e brilhantes; a iluminação também havia sido intensificada, com dezenas de cores.

7 - Como eram os sinos dos salões da casa do príncipe?

Os sinos eram pequenos e grandes, todos de ouro.

8 - O que havia no banquete dos noivos?

No banquete dos noivos havia: Bristas de gelo, língua de gato, ovos, doces feitos de mel e até feito de ervas da montanha.

9 - O que Filó disse às crianças?

Filó disse que aquela noite eles voltariam para seu país. Ela já havia conversado com o príncipe e ele concordou. Filó os levavam. Pois ela havia gostado muito deles, mas eles tinham seus pais.

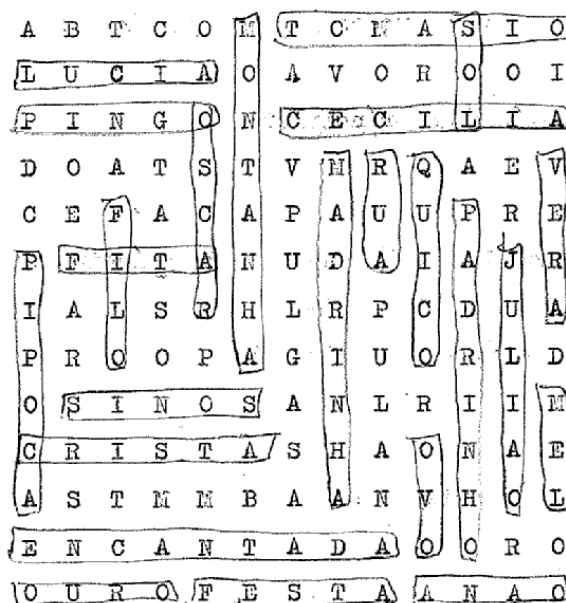
10 - O que cada uma das crianças iria levar de presente a Filó quando voltasse à montanha?

Cada uma das crianças iria levar passaros para enfeitar a cidade, Vera traria flores para perfumar, Lúcia traria livros para instruir; Oscar levaria música para alegrar, Chico levaria cavalo, mas com paciência levaria café.  
Imagine o acampamento do pessoal da excursão.

## EXERCÍCIOS ESTRUTURAIS: 11 e 12

Complete:

- 1 - As aias da princesa traziam pão de mel às crianças.  
 O vestido de Lúcia era cor-de-rosa cheio de estrelas brilhantes.  
 As meninas bateram palmas quando viram os meninos preparados.  
 Quico deu uma chegada na porta.
- 2 - Dê o sinônimo de :  
 despertaram : acordaram vestimenta: vestuário  
 brilhantes: luminantes banquete: feita moderno: e
- 3 - Dê o antônimo de:  
 entusiasmadas: desentusiasmadas noite escura: dielara  
 infelizmente: felizmente lembrou-se: esqueceu-se tristes: aleg
- 4 - Encontre no Diagrama as palavras que você já viu no livro A Montanha Encantada.:

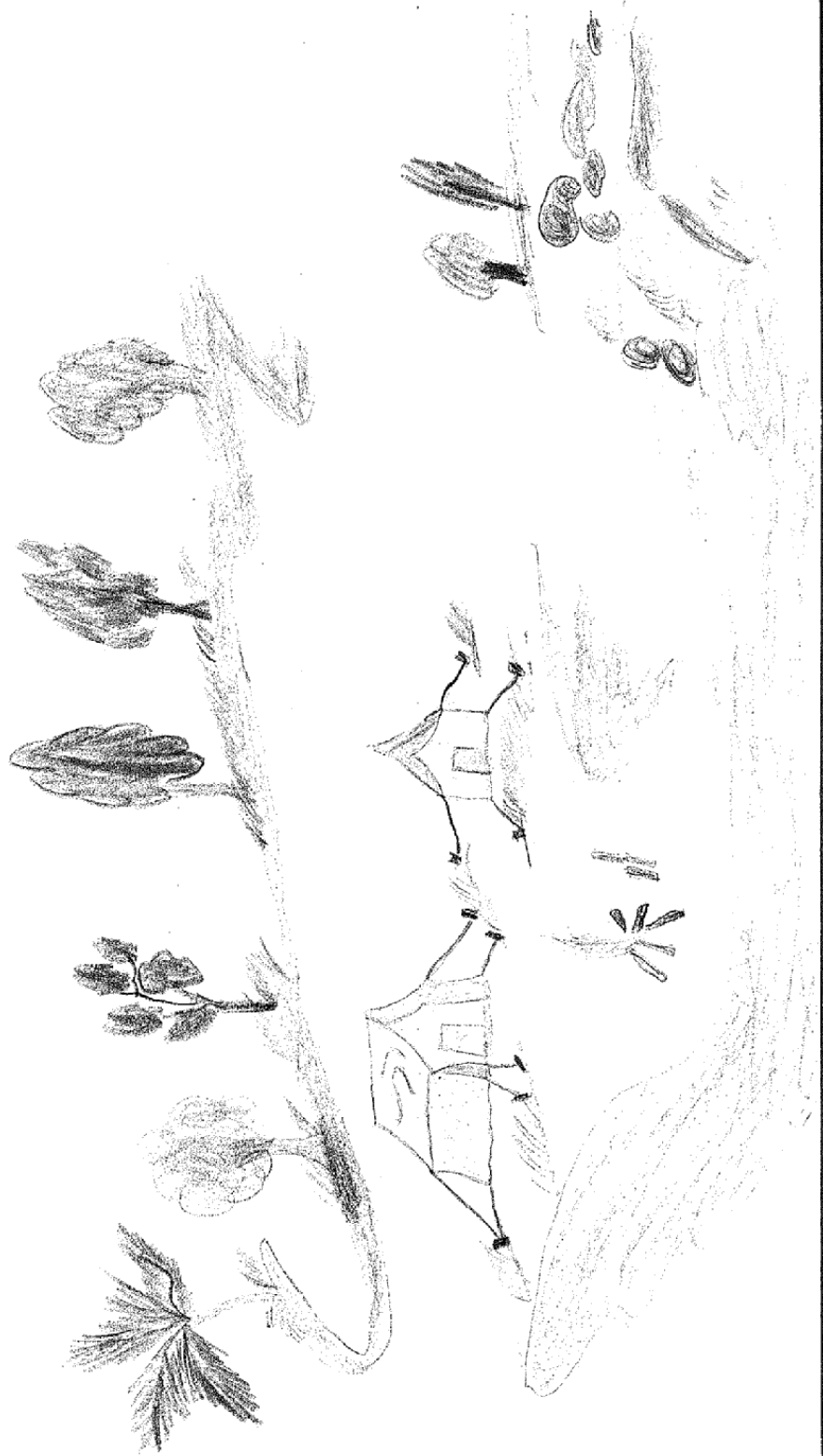


~~TO~~ ~~MA~~ ~~STO~~ = ~~MONTANHA~~ = ~~LÚCIA~~ = ~~VIRA~~ = ~~CECÍLIA~~ = ~~OSCAR~~  
~~QUICO~~ = ~~PINGO~~ = ~~FITA~~ = ~~PILO~~ = ~~PADRINHO~~ = ~~OURO~~  
~~MADRINHA~~ = ~~MEL~~ = ~~JULIÃO~~ = ~~OVOS~~ = ~~RUA~~ = ~~FEITA~~  
~~SEL~~ = ~~SINOS~~ = ~~encantada~~ = ~~Repoca~~ = ~~Quintas~~ = ~~antes~~

- 5 - Forme sentenças com: Pingo - ovos - sinos - festa -  
O cachorrinho Pingo era esperto.  
Eu gosto muito de ovos cozidos.

Glaci Garcia

# O campamento



ESCOLA DR. JOÃO CÂNDIDO FERREIRA = ENSINO DE 1º GRAU Data: 6/11/72

ALUNO: Maurenito Borges Cardoso Nº.: 31 Série: 5ª

PROFESSORA: Glaci Garcia de LÍNGUA NACIONAL

Interpretação de texto: A MONTANHA ENCANTADA Capítulos 13 e 14

1 - O que Lúcia pediu à aia quando teve que tirar seu lindo vestido azul?

Lúcia pediu que a aia guardasse o seu vestido azul com ela, porque quando ela voltasse, queria vestir o outro.

2 - Quem tinha sumido quando as crianças iam embora da Montanha?

Sumiu o cachorrinho Pingo.

3 - Lúcia começou a choramingar. O que dizia?

Lúcia dizia: Sem meu cachorrinho não vou embora daqui.

4 - A princesa deixou cair a caixa com as pulgas no chão. O que ela gritou choramingando?

Ela gritou: - Minhas pulgas! Minhas lindas pulgas!

5 - O que a aia falou aos meninos toda furiosa?

E a aia falou aos meninos que ia contar à Filó e todos iriam parar na prisão.

6 - Quico e Oscar ofereceram a fazenda aos príncipes para passarem uma temporada. O que havia lá que os príncipes não conheciam?

Lá havia automovel, carroça, bois, garços, leite, carne assada, salado de alface, chocolate, café, leite assado e sorvetes de vários sabores.

7 - O que os anões haviam jurado a seus antepassados?

Os anões haviam jurado que nunca eles deixariam a cidade da montanha.

8 - Quem acompanhou as crianças até fora da cidade?

Quem acompanhou foi Julião.

9 - O que Filó deu a cada criança quando partiram?

Filó deu a cada criança uma pedra preciosa como lembrança da cidade dos anões.

10 - O que Vera lembrou ao se verem fora da cidade na Montanha num lugar desconhecido?

Vera lembrou-se de procurar Padrinho, podendo eles todos juntos lutar por ele.

Desenhe algumas das coisas que havia na fazenda de Padrinho e que os anões não conheciam.

Exercícios: Cap. 13 e 14

1 - Sublinhe os pronomes e coloque: Pessoal para os pessoais; Demonstrativo para os demonstrativos e Possessivo para os possessivos:-

Adeus, meu vestido tão bonito! Possessivo

Eles entraram em nossa casa. Pessoal Possessivo

Mas ele foi roubado. Pessoal

Olhem, aquela porta! Demonstrativo

Este cachorro é meu. Demonstrativo Possessivo

Creio que uma está no seu bracinho. Possessivo

Eu sei pegar esses bichinhos. Pessoal

2 - Escreva ao lado da frase o que se pede do verbo:

Eu ouvir um ruído estranho. ( presente ind. ) ouço

Nós achar que você iria. ( pret. imperf.ind. ) achávamos

É bom que vocês saber disso. ( pres. subjuntivo ) saibam

Eu bater a cabeça. ( pret. perf. indicativo ) bati

Vera perder Fingo. ( pret.inperf.indicativo ) perdeu

3 - Coloque o acento da crase onde precisar:

Olharam a volta, nada viram. Lúcia pediu a aia que desse a flor. a princesa e a colocasse no vaso.

4 - Dê as pessoas pedidas:

levantar: 1ª pessoas sing.pret.inperf.subjuntivo: levantasse

roubar : 3ª pessoa sing. pres. indicativo: rouba

começar : 3ª pessoa plural pres. subjuntivo. começassem

abrir : 3ª pessoa plural pret. perf.ind. abriram

dizer : 1ª pessoa plural fut. indicativo dizermos

5 - Passe para a 1ª pessoa do plural:

Despediu-se dos anões. Despedimo-nos dos anões.

Diverti-me muito. Divertimo-nos muito.

Aproximou-se dele. Aproximamo-nos dele.

Vou contar ao rei. Vamos contar ao rei.

Deixem que eu pague. Deixem que nós paguemos.

6 - Complete com EU ou MIM:

Este sorvete é para minim? Este chocolate é para eu comer?

O príncipe deu ordem para eu partir. A princesa deu o vestido para eu usar. Deixe o vestido para mim, por favor.

Gladys Garcia

A Casa  
de Rodrigo



Escola Dr. João Cândido Ferreira Série: 5ª Nº: 31  
 Aluno: Andréia B. Cardero Dat: 01/11/78  
 Professora: Glaci Garcia LÍNGUA NACIONAL

A MONTANHA ENCANTADA Cap. 15 e 16

Interpretação de texto:

1 - O que dizia Cecília queixando-se aos outros ?

Cecília dizia: - Não encargo nada por causa do vento; nunca vi uma ventania assim!

2 - O que falou Oscar atrás das pedras ?

Oscar falou: - Estuham aqui que é melhor. Depois que a chuva já está começando!

3 - Como ficaram as crianças enquanto chovia e respingava nelas?

As crianças ficaram quietas, sem falar e sem se mexer.

4 - As crianças viram uma luz. Quem elas pensaram que fosse ?

Elas pensaram que fosse Julião.

5 - O que aconteceu à Lúcia ?

Aconteceu a Lúcia um grande tremor, ela escorregou e caiu na lama.

6 - Quem as crianças encontraram primeiro ?

Encontraram Henrique.

7 - O que Jerônimo disse quando Henrique propôs procurarem novamente as crianças?

Jerônimo disse: "Se nem com sol a gente achou, agora com chuva e à noite é que eles vão aparecer!"

8 - Que pedras as crianças mostraram ao Padrinho ?

As crianças mostraram ao Padrinho algumas pedras que Julião havia dado a elas.

9 - O que Vera disse a Henrique quando viu que ele duvidava do que diziam ?

E você não andou tanto tempo perdido na ilha e Simão não estava lá com os bichos? E nós acreditamos em tudo o que você contou.

10 - O que Padrinho falou depois que os pararam de tocar ?

Desta vez eu ouvi, meus filhos. Quasi simos tocaram muito longe e não eram filhos da fazenda; simos que eu nunca ouvi.

Imagine a pedra onde as crianças se esconderam para abrigar-se da chuva, que estavam na floresta e desenhe-a.



## Exercícios Estruturais cap. 15 e 16

1 - Numere a 2ª coluna de acordo com a 1ª.:

- |                                        |                             |
|----------------------------------------|-----------------------------|
| (1) Saíram doidos de alegria.          | (3) (sujeito oculto)        |
| (2) Padrinho não estava por ali.       | (5) (sujeito composto)      |
| (3) Vamos procurar Padrinho.           | (1) (sujeito indeterminado) |
| (4) Relampeou muito na montanha.       | (2) (sujeito simples)       |
| (5) Lúcia e Cecília fecharam os olhos. | (4) (oração sem sujeito)    |

2 - Concorde o verbo com o nome:

Eles ficaram tristes, porém obedeceram e não levaram seus presentes.

Nós ficamos tristes, porém obedecemos e não levamos <sup>meus</sup> presentes.Vós ficastes tristes, porém obedecestes e não levastes <sup>vossos</sup> presentes.Ele ficou triste, porém obedeceu e não levou seu presente.Eu fiquei triste, porém obedeci e não levei meu presente.Tu ficaste triste, porém obedeceste e não levaste teu presente.

3 - Complete concordando:

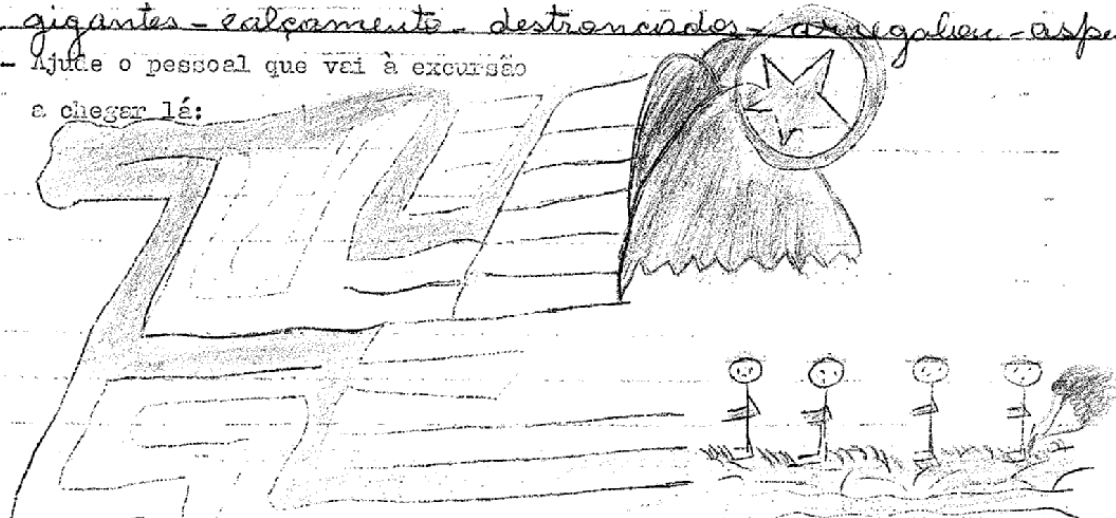
Eu não posso ficar assim parado; vou procurar meu Padrinho.

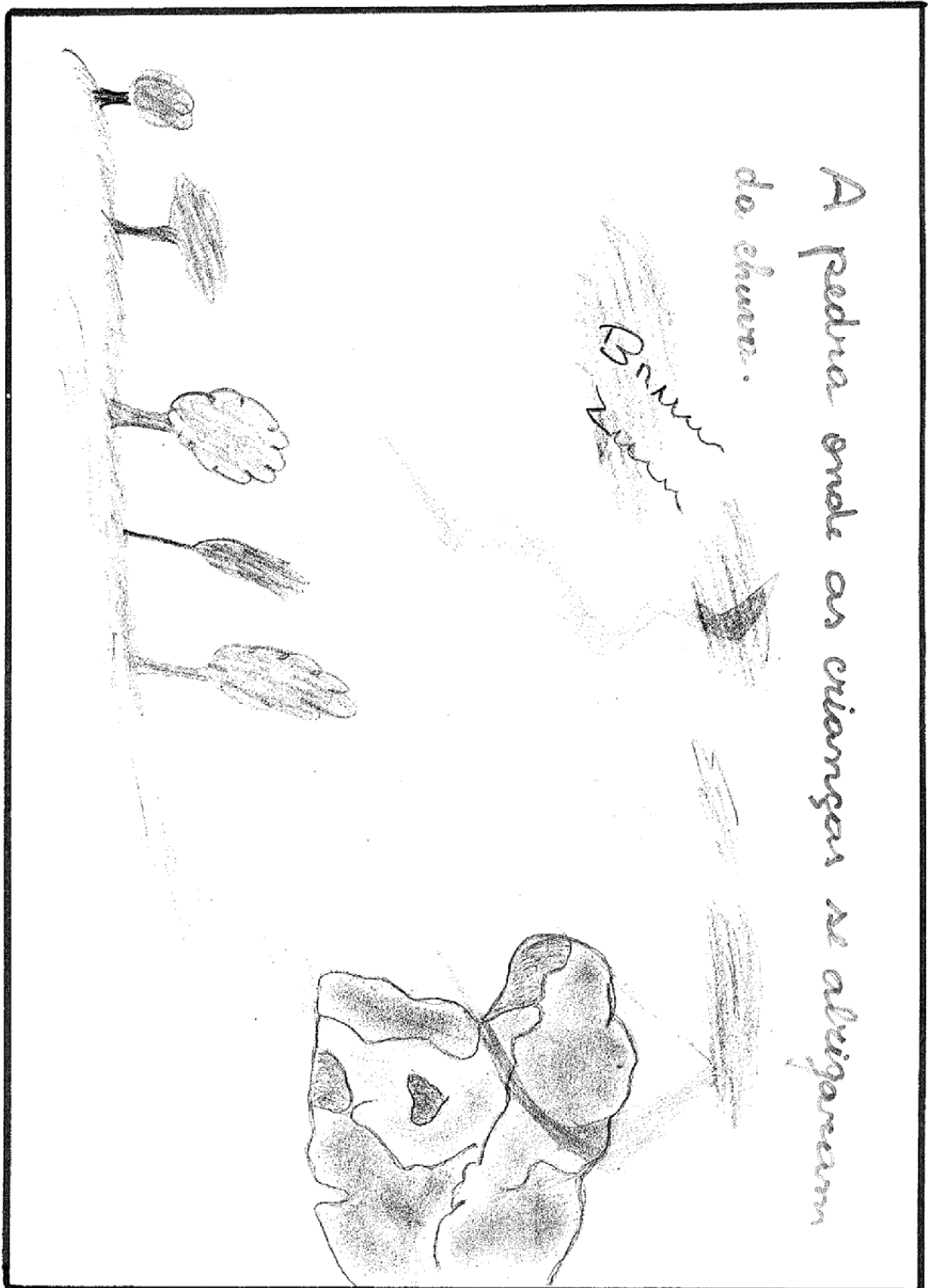
Ele não pode ficar assim parado;Tu não podes ficar assim parado;Vós não podeis ficar assim parados;Vocês não podem ficar assim parados;Nós não podemos ficar assim parados; vamos procurar <sup>nosso</sup> Padrinho.

Ditado de palavras:

examinou - humível - esitado - trocasse - icorantes -  
gigantes - calcamento - destroncados - ameglhados - asper

4 - Ajude o pessoal que vai à excursão a chegar lá:







Gladys Garcia

A Casa  
de Rodrigo



Escola: Dr. João Cândido Ferreira Data: 13 / 11 / 78

Aluno: Thelénita Borges Bardosa Nº.: 31 Série.: 5ª

Professora: Glaci Garcia

LÍNGUA NACIONAL

# A MONTANHA ENCANTADA

## Avaliação do Livro.

1 - O que pretendíamos ao término deste trabalho?

Pretendíamos conhecer mais um dos livros de uma das autoras brasileiras.

2 - Baseados em que trabalhamos?

Baseados na interpretação do livro A Montanha Encantada.

3 - Foi bom participar deste trabalho? Por que?

Sim. Porque aumentamos o conhecimento de vários objetivos, principalmente na interpretação.

4 - Lembre-se dos objetivos que nos propusemos ao realizarmos este trabalho.

Escreva um.

Aumentar o nosso vocabulário.

5 - Qual a personagem de que você mais gostou?

A personagem de que eu mais gostei foi Cecília.

6 - Diga o que você achou mais interessante em todo o livro.

O que eu achei mais interessante foram as cenas em que Ringu e Bipioca participavam.

7 - O que você mais gostou de fazer com referência aos trabalhos sobre o livro A Montanha Encantada.

O que eu mais gostei foi das palavras cruzadas.

8 - Que conceito você daria a si próprio pelo seu trabalho? Por que?

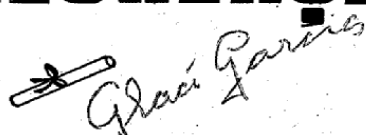
Eu daria um conceito Bom. Porque neste livro as interpretações são fáceis, e eu nunca acertei tudo.

Observações:

Eu gostaria e quanto interessaria mais no livro A Montanha Encantada.

**Anexo 6 – Amostra atividade desenvolvida na escola**  
**Professora Glaci Garcia – Toledo**  
**Assunto: Jornal**

# RECREAÇÃO




# CULTURA

ANO I
Toledo, set./outubro de 1975
Nº 1

## Juri Simulado

No dia 05 de setembro, na 5a. série B foi feito um juri simulado sobre Tiradentes.

Celso Pancera foi o Juiz, Neila Luzia da Graça e Marilene Donassolo foram advogadas de defesa, Cleonir Dal Bosco e Neuz Carmem foram promotoras contra Tiradentes. Suzete, escritã, sete jurados, e duas testemunhas contra Tiradentes e a favor duas, dois guardas e Luiz Tambosi foi Tiradentes, o réu; os outros alunos foram os assistentes.

Os promotores acusaram, depois os advogados defenderam.

Os jurados voltaram, o escrivão reconheceu, deu ao juiz que apurou a votação: 4 votos absolvendo e 3 condenando. Tiradentes

foi absolvido e nos deu a paz e a liberdade.

Viva Tiradentes que salvou nossa Pátria de Portugal.

Entre os assistentes, a convite da turma, estava a Diretora Da. Iria.

Para nós foi uma maneira diferente de aprender e saber algo mais sobre o precursor de nossa liberdade, que demonstrou o mais elevado espírito pátrio, que ecoa de geração em geração, servindo como exemplo de amor à Pátria e à liberdade para todos nós, os brasileiros desta nação maravilhosa.

(Neila Lúzia da Graça - 5a. série Vesp.)

### CRÔNICA Maria Gelcy - 6a. S. Vesp.

Todos nós lutamos por um ideal. Geralmente o que queremos, conseguimos, pois, o querer é poder. Então, querendo, vamos conseguir o que ambicionamos. Vamos unir-nos, dialogar, pois é conversando que nos entendemos.

Foi dialogando que surgiu um meio de comunicação, dentro de um meio, de um grupo, de uma família.

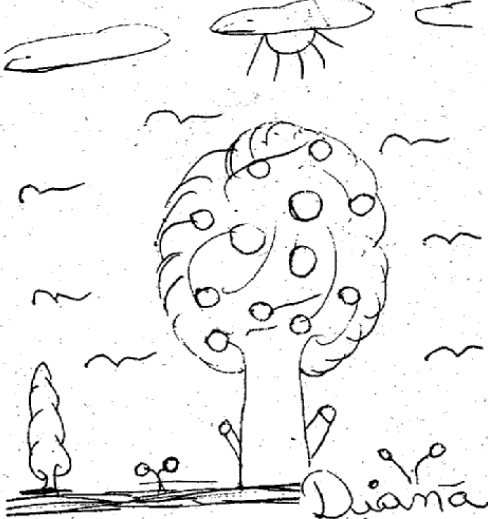
Esse meio de comunicação chama-se "CULTURA E RECREAÇÃO" um título que deixa muito o que expor e já começamos a fazer muita cultura, muita recreação.

Você pode ser a notícia, você pode ser a cultura, você pode ser o nosso fã, o nosso apoio moral, para a construção de mais um jornal, amigo dos amigos, mas acima de tudo um jornal amigo de verdade. Critique, critique, sim, mas construa também. Ajude a construir qualquer coisa boa e não destrua nada e ninguém.

Colabore com o Jornalzinho da "ESCOLA DE APLICAÇÃO DR. JOÃO CÂNDIDO FERREIRA" e desde já o nosso "DEUS LHE PAGUE".

### DIANA & PAULO - SLOGNAS SOBRE ÁRVORES (Pág.2)

### ALTAIR - A PRIMAVERA CHEGOU (Pág.6)



## NOTÍCIAS

1 - No dia 23 de agosto do corrente ano a professora Gina Mara Dall'Oglio, como representante da Escola de Aplicação Dr. João Cândido Ferreira, foi para Niterói, fazer um estágio sobre o Curso Programa, feito nas férias de julho, e de lá nos trouxe muitas novidades.

Ex.: visitou um colégio onde funciona o primeiro grau e os alunos da 4a. série fazem sua própria televisão, banco, coreio, teatro, etc.

2 - Através de estudos sobre a formação dos recifes na região nordeste, o colega Elton nos relatou um fato muito importante apresentado no "FANTÁSTICO", programa de Televisão da Rede Globo, sobre as conchas que há nos Estados Unidos.

Há um casal que tem uma coleção de mais de 10.000 conchas.

Uma delas tem uma tromba que lança setas de veneno que contra uma pessoa ou insetos pode ser fatal dentro de poucos segundos.

(Inara-Zileide-Inês-Teresinha Slongo-Lourdes - 6a. vesp.)

3 - No dia 04 do corrente, nós os alunos da 6a. B vespertina, tivemos o prazer de receber em nossa sala a visita da Professora Terezinha Dalcastel, nossa Inspectora Regional de Ensino, para uma entrevista com a nossa turma.

## CULINÁRIA

## ROSCA ASSADA

3 ovos,  
1 garrafa de leite,  
15 colheres de açúcar,  
300 gramas de manteiga,  
3 colheres de salmão, iaco,  
1 pitada de sal,  
canela, cravo.

## LEITE CONDENSADO:

800 gramas de açúcar,  
2 litros de leite,  
1 colherinha de bicarbonato.  
Deixe ferver e quanto estiver quase bom coloque o bicarbonato.

## ENROLADO DE CARNE COM TOICINHO.

Corte tiras mais ou menos largas de carne magra e bata bem, como para bife.

Pique 50 g. de toicinho. 1 cenoura, e 1/4 de colher (sopa) de maizena e 1 de queijo ralado.

Recheie a carne com um pouco dessa mistura, enrole e prenda com um palito.

Leve ao fogo numa panela com 2 colheres de óleo e 1 cebola picada, deixe fritar, depois coloque massa de tomate. Abafe e deixe cozinhar pondo água aos poucos.

## SLONGS SOBRE AS ÁRVORES

Ajude a manter a cidade verde. Planeje e cuide de uma árvore. A cidade depende dela. (Paulo - 6a. Série mat.).

Por favor não me derrube, porque eu lhe dou sombra, frutos e flores.

Não faz mal se lhe dou algumas folhas no chão.

Mais vale uma árvore do que uma tabua ou um barrote. (Diana 6a. série mat.).

## RECREAÇÃO &amp; CULTURA

Órgão de divulgação da Escola de Aplicação

Dr. João Cândido Ferreira

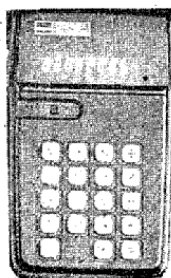
Rua Guaíra, 2225 Toledo - Paraná

## EXPEDIENTE

DIRETOR: Paulo Rogério S. Vieira  
REDAÇÃO: Maria Gelay Rambo  
ADMINISTRAÇÃO: Eder Bueno de Godoy  
SUPERVISÃO: Profas. Glaci Garcia e  
Reni Ma. Chimbida

## IMPRESSORA

Editora Grafo-Set Ltda.  
Rua XV de Novembro, 1670 - Fone: 52-1496  
TOLEDO - PARANÁ



## SOCEL SOCIEDADE DE MÁQUINAS EKO LTDA.

FACIT EM TOLEDO É SOCEL

Neste mês: Campanha de calculadora eletrônica para estudantes! Funcionamento a pilha prática; Facit de calcular - cálculo de porcentagem direta - Preço nunca visto!

Em parcela especial para pagamento à vista.

Rua Barão do Rio Branco, 1 485 TOLEDO - PARANÁ

## A ENTREVISTA DO MÊS

Entrevista feita pelos alunos da 6a. série do período vespertino com a professora Teresinha Dalcastel, Inspectora Regional de Ensino, em nossa cidade.

R.C. - Quantos anos faz que a Sra. exerce o cargo de Inspectora Regional?

T.D. - Estou exercendo o cargo de Inspectora Regional há um ano e meio e tomei posse deste cargo em 02 de fevereiro de 1974. Para tomar posse deste cargo a Inspectora se dirige a Curitiba aonde ela se apresenta ao Secretário e ali ela é empossada.

R.C. - Por quem e como é feita a escolha da Inspectora Regional de Ensino?

T.D. - Em Toledo a escolha da Inspectora Regional é feita pelos diretores; eles se reúnem e dão o seu voto, a favor ou contra a pessoa indicada pela Inspectora.

R.C. - Qual sua principal preocupação como Inspectora Regional de Ensino?

T.D. - Como Inspectora Regional de Ensino a nossa principal preocupação é que os alunos recebam nas escolas uma formação integral, ou seja, a mais perfeita possível.

R.C. - Quantos anos faz que existe a Inspectoria em Toledo e qual sua função?

T.D. - A Inspectoria em Toledo está aberta há onze anos, sua função. Inspectora foi Mirna Zenni Lunardi, hoje Secretária Municipal de Educação.

R.C. - Se a Sra. não fosse Inspectora, que cargo gostaria de exercer?

T.D. - Se não fosse Inspectora de Ensino, voltaria novamente para uma sala de aula onde me sinto totalmente realizada.

R.C. - Nós, os alunos da 6a. série, gostaríamos de saber se para o ano que vem irá funcionar aqui a 7a. e 8a. séries, pois gostaríamos de acabar aqui o 1º grau.

T.D. - A Escola de Aplicação conta até agora com até a 6a. série, mas o projeto enviado a Curitiba prevê uma escola de 1º grau. Se tivermos possibilidade de dar a parte de profissionalização, ou melhor, a iniciação profissional poderá ter a 7a. série também, porque não vejo por hora impedimento para colocar a 7a. série aqui, ela poderá funcionar o ano que vem.

R.C. - A Sra., como Inspectora, participou do Curso Programa?

T.D. - A nossa inspetoria participou do Curso Programa, a Inspectora Regional e a Inspectora de Ensino Primário.

R.C. - E o que achou? O resultado do mês está satisfazendo o esperado?

T.D. - O Curso Programa foi um dos melhores, eu bem dizendo o melhor curso que

trouxe atualização e muita melhora na parte de conhecimento dos professores. A reciclagem trouxe primeiros conhecimentos do que seria a Lei 5 692, a sua aplicação dentro das salas de aula. O Curso Programa veio então dinamizar esta lei 5 692.

R.C. - A Sra., como Inspectora, acha que será possível a construção de uma sala de aula para funcionar a 7a. e a 8a. série aqui no próximo ano? A Sra. nos ajudará a conseguir este intento?

T.D. - Quanto a ajudar, me coloco assim, em total disposição. A construção da sala de aula não depende da Inspectoria, depende, sim, do Estado deliberar esta construção. Nós faremos todo o empenho para que o Estado delibere a construção. Não de uma sala de aula, mas de pelo menos três salas de aula na Escola de Aplicação Dr. João Cândido Ferreira.

R.C. - Que acha do desenvolvimento de nossa escola, após o Curso Programa?

T.D. - Visitei a Escola após a realização do Curso Programa três vezes com esta. Todas as vezes que aqui cheguei, achei os alunos mais alegres, em atividade, e por isso acho que, após o Curso Programa, a Escola se tornou mais escola, mais casa dos alunos, onde vocês se sentem realizados, onde vocês estão criando mais e onde vocês estão dando mais de vocês.

R.C. - Gostaríamos que a Sra. deixasse uma mensagem.

T.D. - Eu quero agradecer mais uma vez o convite que vocês me fizeram, espero que tenha assim respondido às perguntas de vocês e como Inspectora eu gostaria de pedir algo, é que vocês aproveitem estes anos em que vocês estão dentro de uma escola, para que no futuro vocês também possam dar um pouco de vocês aos outros. Se nós olharmos para os lados, um pouquinho mais longe de nós, vamos ver que muitos não gozam da felicidade de estudar. Ou porque não podem vir até aqui, ou porque os pais não estão suficientemente esclarecidos para ver o estudo como algo necessário na sociedade de hoje. Nós, que podemos estudar, nós, que podemos ser um pouquinho mais, devemos aproveitar, não vir a escola por vir, mas vir à Escola querendo vir, para depois lá em casa, talvez, dar uma mãozinha ao nosso irmão menor, ou a um vizinho nosso que não pode vir. Porque não tem sentido a gente ter por ter. A gente deve dar para quem tem menos do que nós temos. Então é este o meu pedido, que vocês façam da Escola a



## Continuação:

## VOCÊ SABIA QUE..

## ENTREVISTA DO MÊS

casa de vocês, onde se sintam em liberdade, mas a liberdade, como a gente entende liberdade, não é se fazer o que se quer mas fazer aquilo que se pode fazer, sem atrapalhar a vida de nosso irmão. Desde que eu estou atrapalhando a vida de meu irmão, não é liberdade. É dentro desse espírito de alegria, de cooperação, que eu estou vendo dentro da sala de aula de vocês que isto já existe. Acho que vocês já perceberam, neste segundo semestre, que houve mais alegria, houve mais participação; a sala de vocês indica mais criatividade, indica mais colaboração e indica que dentro deste grupo, desta 6a. série, existe a amizade que é fator bastante importante dentro da sala de aula. Nós cooperamos para criar um ambiente gostoso, um ambiente familiar, onde vocês se respeitem e cresçam todos juntos. Então hoje não se fala mais em passar ou ficar, mas falamos em aprender, em crescer, em ser alguma coisa, porque aquele que não tem nada, não pode dar nada e não pode fazer nada. Então, que vocês saiam da 6a. série para a sétima levando muita coisa com vocês, cabedal de conhecimentos e, antes do cabedal de conhecimentos, alegria, vida e uma educação integral. É esta a mensagem que deixo à sexta série, agradecendo mais uma vez o convite que vocês me mandaram, um ofício bem redigido, um ofício dentro de normas de um ofício, eu acho que para uma 6a. série já saber fazer um ofício é bastante coisa; que, na vida real de vocês, muitas vezes vão precisar mandar um ofício. Desejando a vocês todos sucesso nas entrevistas, nos trabalhos, nos projetos de vocês, nós deixamos aqui uma boa tarde para vocês.

## ADVINHE SE FOR CAPAZ

1 - A mãe é mansa - A filha é danada  
A mãe é verde - A filha é encarnada.  
Quem sou?

\*\*\*

2 - Quem só anda de peito para cima?

\*\*\*

3 - O que é que há no centro de qualquer ovo?

\*\*\*

4 - Eu te levo a qualquer lugar mas não saio do lugar. Quem sou?

\*\*\*

5 - O que é que faz virar a cabeça do homem?

( Respostas no próximo número )

\* O xixto é a mais importante riqueza do Paraná.

\* As florestas que no passado cobriam um quarto da superfície terrestre, hoje, só cobrem um sexto porque foram intensamente devastadas pelo homem.

\* O tipo de vegetação que predomina em nosso Estado são as matas. É o que existe de mais belo no Paraná.

\* Iguaçu na língua indígena quer dizer: água-verde.

\* O rio São Francisco é chamado o "Nilo Brasileiro".

\* Com a instalação da ITAIPU a nossa região irá sofrer alterações climáticas.

\* As florestas frias devido ao clima seco estão sujeitas a: terríveis incêndios.

\* Rowland-Hill, em 1838, na Inglaterra criou o selo e em 1843 o Brasil instituiu o 1º selo postal "olho de boi".

\* A Escola de Aplicação "Dr. João Cândido Ferreira" está promovendo a "Campanha do Azeite" - Colabore, enviando-nos uma lata à Rua Guairá - 2225. Nesta.

## RECREAÇÃO E CULTURA

## O NOSSO JORNAL

## FARMÁCIA CONFIANÇA

A MAIS AMIGA DO POVO

Rua Santos Dumont - em frente ao  
Clube do Comércio  
Toledo - Paraná

## TOLEDO TINTAS LTDA.

Tinta a Óleo - Plásticas - Esmaltes -  
Pincéis - Vernizes - Synteko - Lixas  
Etc. - Tinta Para Assoalhos.

Rua XII de Outubro, 1178  
Fone: 52-1135  
Ao lado da Catedral  
Toledo - Paraná

## DESTAQUES

= Comemorando a Semana do Folclore, em nossa cidade tivemos em nossa Escola, a visita do Grupo Folclórico "Querência da Tradição" que fez várias apresentações de danças folclóricas gaúchas. Durante a apresentação nós, estudantes, tivemos a oportunidade de entrevistá-los a respeito do Folclore Gaúcho.

= Nossa Escola participou ativamente das comemorações da Semana da Pátria; através de sessões cívicas no próprio Estabelecimento, hasteamento e arriamento da Bandeira Nacional na Praça Willy Barth, tendo como ponto culminante, a participação no Desfile, em conjunto com as escolas de nossa cidade.

= No desenvolvimento de Projetos realizamos várias atividades, das quais destacamos: Visitas à Grafo-Set, SANEPAR, e Alcochoaria Sono Bello; entrevistas pesquisas; confecção de maquetes; montagem de jornaizinhos; pinturas e colagens; relatórios; concursos e eleições; redação de atas; ofícios, etc.,

= Com a edição do primeiro número deste jornal, RECREAÇÃO E CULTURA, estamos atingindo a culminância do projeto "A montagem de um jornal na Escola". Pretendemos, a partir de agora editar mensalmente um jornal, que servirá de documentário dos Projetos de nossa Escola.

Já iniciamos algumas atividades dos Projetos "Higiene e Saúde na Escola" e "Cerca Viva". Aguardem maiores detalhes no próximo número.

## PALAVRAS ESCONDIDAS

Procure no diagrama de letras as palavras: jornal, livro, saúde, higiene, cerca Viva, jardim e aluno.

A L U N O R O P H Z S  
J A C E R C A V I V A  
A B L S V Z I T G I U  
R D H C U L G H I A D  
D F J O M Z P E E R E  
I R S L I V R O N S L  
M I I A R E I A E P O  
O Q U I H J O R N A L

## - HUMORISMO -

Ria ... se puder:  
"Eu sou bonita", em que tempo está.  
De comprar um espelho professora.

\*\*\*

Regina, como você mudou!  
Meu nome é Maria.  
Nossa! Mudou de nome também?

\*\*\*

Um psiquiatra perguntou a um louco.  
- Quem descobriu o Brasil?  
Ele respondeu prontamente: - Pelé.  
O psiquiatra deu uma gargalhada e disse:  
- Se Pelé descobriu o Brasil, quem é o rei do futebol brasileiro?  
Ao que o louco respondeu: Pedro Álvares Cabral.

\*\*\*

Por que todos fizeram mais de dez páginas de redação sobre o leite e você só fez uma?  
É que eu escrevi sobre o leite codensado professora.

\*\*\*

Certo dia na escola um menino fala ao professor: - Diga uma palavra que tenha um monte de o.  
Outro moleque responde: - Monossílabo.  
E o professor: - Gooooooooooooo!



**Farmácia  
Santa Lucia**  
MEDICAMENTOS — PERFUMARIA  
COSMÉTICOS

Av. Tiradentes, 220  
esq. Rua 7 de Setembro

TOLEDO

PARANÁ

## SONHE!... SONHE!...

Com um grande carro. Um carro jóia, econômico, valente, barato que não dá dor de cabeça na hora da revenda!

## ABRA OS OLHOS

este carro existe, é o Volkswagen e espera por você na

## AUTO MECÂNICA TOLEDO

Avenida Maripá — Toledo — Paraná

## Redação:

## A PRIMAVERA CHEGOU

Altair - 6a. Série Mat.

A primavera chegou com toda felicidade, espantando a tristeza.

Como é bonita a primavera com toda sua beleza; crianças brincando, pássaros cantando, flores, frutos, a mata toda verde servindo ao homem.

É só a primavera para trazer a alegria que o povo necessita.

Animais correndo pela floresta, macacos, micos, serelepes, pulando de galho em galho nas árvores.

Tudo fica mais lindo vendo essas coisas.

Primavera, a estação mais feliz e bonita do mundo, com todos os seus vegetais coloridos.

São três meses de muita felicidade.

Por isso não destrua uma planta, pois ela pode trazer muita utilidade para você.

## CULTURA É ISSO

Na manhã do dia 15 de agosto de 1975 a turma da 6a. série da Escola de Aplicação Dr. João Cândido Ferreira foi visitar a GRAFO-SET.

Lá nós vimos muitas coisas interessantes das quais vamos tirar muito proveito.

Temos em mente elaborar um jornal escolar e com isso colocar a nossa Escola em melhor situação.

Todos nós aproveitamos para fazer perguntas aos funcionários daquela editora.

Logo no começo fomos ver como se monta o jornal.

Pensávamos que a matéria era batida em máquinas comuns mas é batida com máquinas IBM muito modernas, importadas dos Estados Unidos, com as letras numa esfera. Depois nós vimos uma máquina que tem três tamanhos de letra: o pequeno, o médio e o grande. Depois de batido vai ao laboratório que tem capacidade, graças às pessoas que trabalham lá dentro, de aumentar ou diminuir 4000 vezes.

Para fazer um jornal é indispensável a matriz, uma folha de alumínio na qual eles colocam a matéria e depois fazem os jornais.

Vimos várias outras máquinas interessantes.

Com muito trabalho os funcionários mantêm aquela editora que é a única que imprime jornais nesta cidade e eles pretendem buscar máquinas em vários outros países, para poder servir melhor Toledo e outras cidades do Oeste do Paraná.

(Altair - Luiz Antônio - Al-gacir - José - Cloves - Edson)

## ESPORTES

\* A equipe dos Inacreditáveis está com sertando a cancha de esportes da "Escola de Aplicação "Dr. João Cândido Ferreira".

\* Toledo participará neste mês, em Cascavel, dos Jogos Abertos Regionais do Paraná. Esperamos que a equipe que representará as cores de nossa cidade alcance muito sucesso. Boa sorte, atletas!

\* Está em fase de realização o campeonato Nacional de Futebol. Nele se destacam o Internacional, de Porto Alegre; São Paulo, de São Paulo e o Cruzeiro, de Minas Gerais.

\* Neste mês ainda o Brasil jogará contra o Peru, em Belo Horizonte, pela Copa América.

## SOCIAIS

No dia 13 de setembro aniversariou a professora da 6a. série, Vespertina, Glaci Garcia.

Desejamos a ela muitos e muitos anos de vida, felicidades, paz e amor.

Parabéns!

Nos mês de setembro aniversariaram os colegas: Nilce Pereira dos Reis, 02 - Marileni Cassanelli, 11 - Susete Mayer Bueno, 16 - Erica E. P. Dallacurt, 18 e Jobar Rubem Perotto, 24.

FARMÁCIA E  
DROGARIA CENTRAL

Vandir Ferreira Têlis & Cia. Ltda.

Farmacêutica Responsável:

Dra. LOICI M. COLETO.

Perfumarias, Medicamentos, Cosméticos em Geral.

A mais barateira.

Rua Barão do Rio Branco, 1357  
Cx. Postal, 163. - Toledo - Pr.

PANIFICADORA E  
CONFEITARIA  
QUINCAS

Doces, Bolachas e Lanches.

"FAÇA A FESTA QUE NÓS FAREMOS OS  
DOCES."

Avenida Tiradentes N. 183 Toledo.

**Anexo 7 – Amostras parciais de livros didáticos**

7.1 AMOSTRA 1 - CEGALLA, Domingos Paschoal; ROCHER, Décio Duboc du. *Português: gramática, antologia e exercícios: 4ª série*. 14. ed., São Paulo: Editora Nacional. 1967. 293 p.; 12,5cm x 19cm.



PORTUGUÊS

QUARTA SÉRIE GINASTAL

DOMINGOS PASCHOAL CEGALLA  
*Licenciado em Letras Clássicas*

E

DÉCIO DUBOC DU ROCHER  
*Professor do Colégio Pedro II*

# PORTUGUÊS

*Gramática — Antologia — Exercícios*

QUARTA SÉRIE GINASIAL

(CURSOS SECUNDÁRIO, TÉCNICO E NORMAL)

14.<sup>a</sup> edição

COMPANHIA EDITORA NACIONAL  
SÃO PAULO

## OBRAS DE

DOMINGOS PASCHOAL CEGALLA

- 1) *Linguagem*, 4.ª Série Primária, Editora Minerva, Rio.
- 2) *Curso de Admissão ao Ginásio*, José Ozon Editor, Rio, São Paulo.
- 3) *Português*, 1.ª Série Ginásial, Comp. Editora Nacional.
- 4) *Português*, 2.ª Série Ginásial, Comp. Editora Nacional.
- 5) *Português*, 3.ª Série Ginásial, Comp. Editora Nacional.
- 6) *Português*, 4.ª Série Ginásial, Comp. Editora Nacional.
- 7) *Noções Gramática da Língua Portuguesa*, curso médio, Comp. Editora Nacional.
- 8) *Português para o Colégio Comercial*, Comp. Editora Nacional.
- 9) *Noções Antologia da Língua Portuguesa*, José Ozon Editor, Rio, São Paulo.
- 10) *Programa de Admissão* (parte de Português), Comp. Editora Nacional.
- 11) *Português para o Admissão*, Livraria Francisco Alves.

Exemplar N.º 12533

1967

Impresso no Brasil

P r e c e

"Dai-me, Senhor, coragem  
e força para que possa mos-  
trar-me digno de haver sido  
criado à vossa imagem."

(Visconde de TAUNAY,  
*Memórias*, pág. 588)

# INDICE

|                                                         |    |
|---------------------------------------------------------|----|
| <i>Instruções do Conselho Federal de Educação</i> ..... | 11 |
| <i>O ensino do Português através dos textos</i> .....   | 12 |

## I - ANTOLOGIA

|                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1. Os jangadeiros - <i>Herman Lima</i> .....                             | 17  |
| 2. Olhai os lírios do campo - <i>Erico Vertissimo</i> .....              | 27  |
| 3. Língua portuguesa - <i>Olavo Bilac</i> .....                          | 37  |
| 4. Oração e trabalho - <i>Rui Barbosa</i> .....                          | 45  |
| 5. Os campeiros - <i>Barbosa Lessa</i> .....                             | 52  |
| 6. Estrelado - <i>João Alphonsus</i> .....                               | 63  |
| 7. Circulo vicioso - <i>Machado de Assis</i> .....                       | 74  |
| 8. As roças de cacau - <i>Jorge Amado</i> .....                          | 81  |
| 9. São João - <i>Amando Fontes</i> .....                                 | 88  |
| 10. Os livros - <i>Raniz Calvão</i> .....                                | 97  |
| 11. Estampa da primeira missa - <i>Murilo Araújo</i> .....               | 106 |
| 12. O prestigio do saber - <i>Lima Barreto</i> .....                     | 116 |
| 13. O vento - <i>Cezília Meireles</i> .....                              | 123 |
| 14. Temporal - <i>Visconde de Tauray</i> .....                           | 130 |
| 15. Lugar reservado - <i>Fernando Sabino</i> .....                       | 140 |
| 16. Exortação - <i>Cassiano Ricardo</i> .....                            | 158 |
| 17. Coragem apostólica - <i>J. Felício dos Santos</i> .....              | 165 |
| 18. As bombas - <i>Raimundo Correia</i> .....                            | 173 |
| 19. Suplício da Marquesa de Távora - <i>Camillo Castelo Branco</i> ..... | 179 |
| 20. O fundador de São Paulo - <i>Batista Cepêlos</i> .....               | 188 |
| 21. O novo Marzagão - <i>José Américo de Almeida</i> .....               | 195 |
| 22. Vozes d'África - <i>Castro Alves</i> .....                           | 204 |
| 23. Gibraltar - <i>Ferreira de Castro</i> .....                          | 214 |
| 24. Meu casal - <i>Mário Pedernettes</i> .....                           | 222 |
| 25. Conselhos aos moços - <i>Olavo Bilac</i> .....                       | 230 |
| 26. Recém-casados - <i>Graciliano Ramos</i> .....                        | 239 |



## AMPLITUDE E DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA DE PORTUGUÊS

(Instruções baixadas pelo Conselho Federal de Educação)

O ensino da Língua Portuguesa no Curso Secundário tem em vista, primordialmente, proporcionar ao educando adequada expressão oral e escrita. Todas as atividades com ele relacionadas devem visar a esse objetivo.

Os estudos técnicos de gramática e de estilística são meramente subsidiários e, por consequência, não de constituir apenas o meio para desenvolver, no discente, a sua capacidade de expressão.

Por isso, importa considerar:

### NO PRIMEIRO CICLO

#### 1) Expressão oral

Nas duas primeiras séries ginasiais, escolher-se-ão, para a leitura, textos simples, em prosa e verso, descritivos e narrativos, com real valor literário, de autores brasileiros dos dois últimos séculos; na 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> séries ginasiais, textos, não só descritivos e narrativos, mas também dissertativos, de prosadores e poetas modernos, brasileiros e portugueses.

As observações de caráter gramatical e estilístico serão precedidas da leitura expressiva do texto e da exposição oral, resumida, uma vez esclarecido aquele em todas as suas dificuldades. Quando a unidade do texto não for completa, caberá ao professor situá-lo na obra de que foi extraído, a fim de que o aluno possa bem compreendê-lo e apreciá-lo.

|                                                                      |     |
|----------------------------------------------------------------------|-----|
| 27. Uma sessão da Câmara três-barrense — <i>Godofredo Rangel</i> ... | 247 |
| 28. São João del-Rei — <i>Afonso Celso</i> .....                     | 248 |
| 29. Cavão civilizado — <i>Guimarães Rosa</i> .....                   | 254 |
| 30. O trem de ferro — <i>Batista Cepêlos</i> .....                   | 257 |
| 31. Os navios — <i>Cabral do Nascimento</i> .....                    | 259 |
| Modelos de Cartas .....                                              | 262 |
| Leituras suplementares .....                                         | 269 |

### II — GRAMÁTICA

|                                                   |     |
|---------------------------------------------------|-----|
| Têrmos da oração .....                            | 22  |
| Conectivos .....                                  | 31  |
| Orações subordinadas substantivas .....           | 41  |
| Orações subordinadas adjetivas .....              | 49  |
| Orações subordinadas adverbiais .....             | 58  |
| Orações subordinadas coordenadas .....            | 59  |
| Orações reduzidas. Orações intercalares .....     | 70  |
| Emprego dos pronomes pessoais — Exercícios .....  | 77  |
| Emprego dos pronomes relativos — Exercícios ..... | 86  |
| Verbos irregulares .....                          | 91  |
| Concordância verbal — Exercícios .....            | 102 |
| Sintaxe de regência — Exercícios .....            | 112 |
| Sintaxe de colocação — Exercícios .....           | 127 |
| Emprego do infinitivo .....                       | 136 |
| Verificação .....                                 | 145 |
| Figuras de linguagem .....                        | 161 |
| Figuras de palavras .....                         | 161 |
| Figuras de construção .....                       | 169 |
| Figuras de pensamento .....                       | 176 |
| Linguagem afetiva .....                           | 185 |
| Noções elementares de fonética .....              | 191 |
| Consonantes .....                                 | 199 |
| Origem das palavras da língua portuguesa .....    | 211 |
| Formação das palavras .....                       | 219 |
| Sufixos .....                                     | 226 |
| Prefixos .....                                    | 234 |
| Radicais gregos .....                             | 243 |
| A língua e suas modalidades .....                 | 252 |
| Epítetos de correspondência .....                 | 260 |

## 2) Expressão escrita

Nos exercícios escritos, procurar-se-á levar o aluno à utilização correta, ordenada e eficaz das palavras, a fim de que logre alcançar uma expressão clara do pensamento. Para isso, convirá partir da elaboração de frases breves, sem pretender, todavia, a uniformidade estilística. Cumpra resguardar, e até estimular, a liberdade de expressão individual, dentro das possibilidades de escolha permitidas pelo idioma.

Aos progressos por parte do aluno no domínio da sintaxe deve corresponder mais ampla liberdade na eleição dos tons para redação, abrindo-se oportunidade à prática da análise literária, que irá desenvolver-se no segundo ciclo.

## 3) Gramática expositiva

O ensino da gramática, acentuadamente prático e derivado de exemplos concretos, fluirá, tanto quanto possível, dos textos. As noções hauridas, à medida que os fatos linguísticos ocorrerem, deverão ser progressivamente sistematizadas, a fim de assegurar ao discente um domínio sólido do idioma, quer quanto à expressão do pensamento lógico, quer quanto à dos valores afetivos.

Da oração se partirá para o estudo das classes de palavras. O vocabulário será objeto de exercícios frequentes, seja na sua forma, seja na sua significação no contexto a que pertencer.

Nos estudos de fonética, atentar-se-á particularmente para a pronúncia normal brasileira e, em especial, para a entoação, por estar a ela condicionada a colocação dos pronomes átonos e, na escrita, o emprego dos sinais de pontuação.

Observação: Entende-se por pronúncia normal brasileira a que foi considerada padrão pelo *Primeiro Congresso Brasileiro de Língua Falada no Teatro*, realizado, em 1936, na Cidade do Salvador, o qual ratificou, em suas grandes linhas, as conclusões do *Primeiro Congresso da Língua Nacional Cantada*, reunido em 1937, em São Paulo. A descrição dessa pronúncia, tida como normal, consta dos *Anais* que se publicaram dos dois congressos.

## O ENSINO DO PORTUGUÊS ATRAVÉS DOS TEXTOS

(ao professor)

O ensino da Língua Portuguesa no Curso Secundário, para que se torne vivo, eficiente e ameno, há de ser ministrado com apoio nos escritos de bons autores modernos.

Desde a 1.ª Série Ginasial os alunos serão postos em contacto directo com os textos literários de modelares escritores nacionais.

A leitura atenta, metódica e assídua irá familiarizando o aluno com as coisas da língua, despertando nele o gosto literário e desvendando-lhe progressivamente os segredos da tão bela mas não menos difícil arte da palavra.

Para que a utilização dos textos literários apresentados neste compêndio alcance o seu verdadeiro objectivo, deverá desenvolver-se dentro do seguinte esquema:

- 1) Breves considerações preliminares, feitas pelo professor, sobre o género literário do texto, o autor, a obra de que foi extraído, a época em que foi escrito.
- 2) Esclarecimento de eventuais dificuldades que o texto possa apresentar aos alunos.
- 3) Leitura silenciosa e atenta do texto pelos alunos, que procurarão penetrá-lo em todos os seus aspectos (literário, gramatical e ortográfico).
- 4) Leitura oral e expressiva do texto, feita diante da turma por um aluno designado pelo mestre.
- 5) Correção de erros de dicção cometidos pelos alunos na leitura do texto.
- 6) Observações de carácter gramatical, ortográfico e estilístico, feitas pelo professor.
- 7) Interpretação escrita, ou exposição oral resumida do texto, feitas pelo aluno sob a orientação do mestre.
- 8) Exercícios gramaticais escritos baseados no texto lido ou por ele sugeridos.

D. P. C.

## 20 — O FUNDADOR DE SÃO PAULO

BATISTA CEPELOS

Rumoreja<sup>1</sup> a cidade, em febril<sup>2</sup> movimento,  
 Ondeia como um rio a imensa população<sup>3</sup>;  
 E, maculando<sup>4</sup> o olhar azul do firmamento,  
 Erguem-se as chaminés, golpeando<sup>5</sup> fumaça.

Estende-se o comércio, em soberbo incremento<sup>6</sup>;  
 Circula como um sangue a riqueza na praça;  
 E, numa rapidez superior à do vento,  
 Os prelos<sup>7</sup> dão à luz<sup>8</sup> e o trem de ferro passa...

E, enquanto o povilêu<sup>9</sup> rola de rua em rua,  
 Onde o luxo se ostenta e a vida tumultua<sup>10</sup>;  
 Eu mergulho no sonho e na contemplação<sup>11</sup>.

E, na sua modéstia e na sua roupeta<sup>12</sup>,  
 De repente me surge a figura de Archieta,  
 Melancolicamente apoiada a um bordão...

(Os *Bandeirantes*, pág. 65, 3.ª ed.,  
 Garnier, 1911).

(1) *rumorejar*: fazer rumor, susurrar, barulhar, esbarilhar. (2) *febril*: que tem febre, quente, fervilhante, agitado, apaixonado, exaltado. (3) *população*: plebe, a classe inferior, povão, povoado. (4) *macular*: manchar, sujar, enodiar, sujar, hujinar, conspurcar, desdourar, desonrar. (5) *golpear*: golpear, enfiar, alfinetar, furar, furar, furar. (6) *incremento*: crescimento, desenvolvimento. (7) *prelo*: prensa, máquina litográfica, imprensa. (8) *dar à luz*: no texto significa *imprimir, publicar, editar* (livros, jornais, etc.). (9) *povilêu*: população, plebe. (10) *tumultuar*: agitar, mover-se desordenadamente, agitar-se com rumor. (11) *contemplação*: meditação, cisma, cogitação. (12) *roupeta*: batina, vestuário modesto.

## Comentários:

- 1) A figura de Archieta, o santo apóstolo do Brasil, revive aureolada de luz e de poesia, na obra de muitos escritores nossos.
- 2) Não confundir os prônimos *FEBRIL* e *FABRIL*. *Febril* significa *que tem febre, quente, agitado, exaltado*; ao passo que *fabril* quer dizer *relativo a fábrica*. Exemplos: entusiasmo *febril*, produção *fabril*.

Batista Capelos nasceu em Cotia, Estado de São Paulo, em 1868. Fôz terno à vida trágicamente no Rio de Janeiro, em 1915.

Poeta espontâneo e simples, soube evocar figuras históricas com brilho e originalidade. A crítica referiu-se elogiosamente a seu livro de versos *Os Bandeirantes*.

## Questionário:

- 1) Que ambiente nos sugere o texto?
- 2) O autor soube surpreender os mais característicos aspectos da vida e da atividade da grande metrópole bandeirante? Prove com elementos do texto.
- 3) Que associação de idéias houve na mente do poeta, que contemplava a cidade "em febril movimento"?
- 4) Destaque versos que sugerem movimento.
- 5) Encontre no texto duas comparações.
- 6) Que figura de linguagem ocorre no 3.º verso do soneto?
- 7) Reconheça a hipérbole ocorrente na 2.ª estrofe.
- 8) Que significação tem no texto a palavra *riqueza*? Que figura de linguagem constitui (abstrato pelo concreto)? Por que é comparada ao sangue de um organismo?
- 9) As palavras *população* e *povilêu* têm, no texto, sentido pejorativo, ou não?
- 10) Que contrastes se notam nas duas últimas estrofes?
- 11) Destaque na 3.ª estrofe dois verbos notadamente expressivos.

## Exercício de expressão oral:

Faça uma breve interpretação oral do soneto acima.

## 20 — O FUNDADOR DE SÃO PAULO

BAPTISTA CEPELOS

Rumoreja<sup>1</sup> a cidade, em febril<sup>2</sup> movimento, Ondeia como um rio a imensa população<sup>3</sup>. E, maculando<sup>4</sup> o olhar azul do firmamento, Erguem-se as chaminés, golfeando<sup>5</sup> fumaça,

Estende-se o comércio, em soberbo incremento;<sup>6</sup>  
Circular como um sangue a riqueza na praça;  
E, numa rapidez superior à do vento,  
Os prelos<sup>7</sup> dão à luz<sup>8</sup> e o trem de ferro passa...

E, enquanto o povilêu<sup>9</sup> rola de rua em rua,  
Onde o luxo se ostenta e a vida tumultua<sup>10</sup>,  
Eu mergulho no sonho e na contemplação<sup>11</sup>.

E, na sua modestia e na sua roupa<sup>12</sup>,  
De repente me surge a figura de Anchieta,  
Melancolicamente apoiada a um bordo...

(Os Bandeirantes, pág. 65, 3.<sup>a</sup> ed.,  
Garnier, 1911).

[illegible]

**Comentários:**

- 1) A figura de Anchieta, o santo apóstolo do Brasil, revive areolada de luz e de poesia, na obra de muitos escritores nossos.
- 2) Não confundir os parônimos FEBRIL e FÁBRIL. *FEBRIL* significa *aquele que tem febre, quente, agitado, exaltado*; ao passo que *FÁBRIL* quer dizer *relativo a fábrica*. Exemplos: entusiasmo *febril*, produção *fabril*.

Batista Cepelos nasceu em Cotia, Estado de São Paulo, em 1868. Após término à vida trágicamente no Rio de Janeiro, em 1915.

Poeta espontâneo e simples, soube evocar figuras históricas com brilho e originalidade. A crítica referiu-se elogiosamente a seu livro de versos *Os Bandeirantes*.

### Questionário:

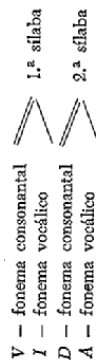
- 1) Que ambiente nos sugere o texto?
- 2) O autor soube surpreender os mais característicos aspectos da vida e da atividade da grande metrópole bandeirante? Prove com elementos do texto.
- 3) Que associação de idéias houve na mente do poeta, que contemplava a cidade "em febril movimento"?
- 4) Destaque versos que sugerem movimento.
- 5) Encontre no texto duas comparações.
- 6) Que figura de linguagem ocorre no 3.º verso do soneto?
- 7) Reconheça a hipérbole ocorrente na 2.ª estrofe.
- 8) Que significação tem no texto a palavra *riqueza*? Que figura de linguagem constitui (abstrato pelo concreto)? Por que é comparada ao sangue de um organismo?
- 9) As palavras *populúna* e *pouletú* têm, no texto, sentido pejorativo, ou não?
- 10) Que contrastes se notam nas duas últimas estrofes?
- 11) Destaque na 3.ª estrofe dois verbos notadamente expressivos.

### Exercício de expressão oral:

Faça uma breve interpretação oral do soneto acima.

Há sílabas constituídas por um, dois, três, quatro ou mais fonemas.  
No vocábulo *a-mor*, aparecem duas: a primeira, com apenas um fonema: *a*; a outra, com três fonemas: *mor*.

A análise fonética do vocábulo *vida* acusa duas sílabas e quatro fonemas:



4. *Letra* é o sinal gráfico ou o símbolo do fonema.

Costuma-se distinguir na letra:

- 1.º) o nome: *bê, efe, ele, eme, esse, etc.*
- 2.º) o desenho: *a, b, f, l, m, s, t, etc.*
- 3.º) o valor fonético: *fê, qué, lê, mê, nê, rê, etc.*

#### O APARELHO FONADOR

5. *Aparelho fonador* é o conjunto dos órgãos necessários à produção dos fonemas.

Fazem parte do aparelho fonador:

- 1) *Os pulmões* — comparados a dois foles, armazenam e expõem o ar.
- 2) *Os brônquios* — condutores da corrente de ar para a traquéia.
- 3) *A traquéia* — tubo cartilaginoso, localizado na parte anterior do esôfago.
- 4) *A laringe* — sita na parte posterior da traquéia, é o mais importante órgão do aparelho fonador. Nela, além da glote e da epiglote, situam-se as cordas vocais inferiores que, vibradas, produzem os fonemas sonoros.
- 5) *A glote* — estreita abertura de forma triangular, exerce função fiscalizadora: deixa, ou não, passar a corrente de ar. Se permite a passagem da coluna de ar, o fonema produzido é surdo; se opõe resistência, o ar resvala, fere as cordas vocais, vibra-as, e o fonema sai sonorizado.
- 6) *A faringe* — continuação da laringe, entre a boca e a parte superior do esôfago, conduz o ar para a boca e as fússas nasais.
- 7) *A boca e órgãos adjacentes*: — lábios, bochechas, arcadas dentárias, língua, palato mole (véu palatino), palato duro (céu da boca) e

úvula (campainha) — que servem como de caixa de ressonância dos fonemas orais.

8) *As fússas nasais* — órgãos onde ressoam os fonemas nasais.

### Classificação dos fonemas portugueses

6. Os fonemas classificam-se em *vogais* e *consoantes*.

#### Vogais

7. *Vogal* é o som laringeo que chega ao exterior sem fazer ruído.  
A ausência deste caracteriza a vogal.

8. *Semivogal* é o *i* e o *u* que, precedidos ou seguidos de outra vogal, formam com esta uma sílaba:

*iui, vou, vário, quando*

9. Podem as vogais classificar-se conforme:

- a) O PAPEL DAS CAVIDADES BUCAL E NASAL:
 

|                              |
|------------------------------|
| orais: <i>a, e, i, o, u</i>  |
| nasais: <i>ã, ê, í, ô, ú</i> |
- b) A ZONA DE ARTICULAÇÃO:
 

|                                                 |
|-------------------------------------------------|
| médias: <i>a</i>                                |
| anteriores: <i>e, i</i>                         |
| posteriores: <i>o, u</i>                        |
| abertas: <i>á, é, ó</i>                         |
| fechadas: <i>ê, ê, ô</i>                        |
| reduzidas: <i>a (vida), e (vale), o (fino).</i> |
- c) O TIMBRE
- d) A INTENSIDADE:
 

|                              |
|------------------------------|
| tônicas: <i>sapé, sólido</i> |
| átomas: <i>sofri, casa.</i>  |

10. *Encontro vocálico* é o encontro de duas ou mais vogais.

Classificam-se os encontros vocálicos em: *ditongos, tritongos e hiatos*.

11. *Ditongo* é a combinação de uma vogal + uma semivogal, ou vice-versa, na mesma sílaba:

*paí, rei, sou, pão, fui, herói, quando.*

Dividem-se os ditongos em:

- 1.º) ORAIS: *paí, pouco, jeito, rui;*
- 2.º) NASAIS: *mãe, pão, pôe, muito;*

3.º) DECRESCENTES: (vogal base + semivogal): vai, puta, meu, riu, constitui, daí;

4.º) CRESCENTES (semivogal + vogal base): gênio, pátria, série, quatro, rôseo, névoa, agüentar, quantia, tênue, vícuo.

Obs. - Grande número de grupos vocálicos, por alguns considerados ditongos crescentes, não passam de verdadeiros hiatos. Exemplos: *paída*, *rábio*, *possa*, *estadante*, *peúto*, *molito*, *lhar*.

12. *Trítongo* é o conjunto semivogal + vogal + semivogal, na mesma sílaba:

*iguais*, *averigüei*, *averigüou*, *delinqüiu*

13. *Hiato* é o encontro de duas vogais pronunciadas em dois impulsos distintos:

*baeta* (ba-e-ta)      *aorta* (a-or-ta)  
*satide* (sa-i-de)      *doer* (do-er)  
*seída* (sa-i-da)      *tôo* (vô-o)

#### EXERCÍCIOS

241. Classifique os encontros vocálicos:

|               |            |           |
|---------------|------------|-----------|
| vén           | averigüeis | teatro    |
| ações         | joio       | veemente  |
| iguais Tei-ro | idéia      | vêem      |
| ruim          | ídroma     | delinqüiu |
| deflecar      | gratua     | relógio   |
| glória        | quantia    | averigüou |
| vôo + lhar    | cruel      | boa       |
| tênue         | luar       | profícuo  |
| nívco         | iníquo     | gratuito  |
| baía          | sagüões    | aéreo     |

242. Classifique os ditongos em crescentes e decrescentes:

faina, lírio, riu, área, quanto, autor, ungüento, europeu, piedoso, leite, muito, rôseo, coalhada, títio, heróis, aurora, tranqüilo, goela, diabo, resistiu.

## 21 — O NOVO MARZAGÃO

JOSÉ AMÉRICO DE ALMEIDA

Só pelo nome se reconhecia o antigo Marzagão. Em vez da monotonia da rotina, vibrava o barulho do progresso mecânico. O silvo das máquinas abafava o grito das cigarras. Desaparecera o borão das queimadas na verdura perene. A capoeira imprestável dera lugar à opulência dos campos cultivados — não com a cana tamanhinha, mas de touceiras que se inclinavam, como se estivessem nadando nos maroços<sup>1</sup> da folhagem ondeada.

Não se viam mais as choças cobertas de palha seca, que imprimiam no sítio um tom de natureza morta. Castas caídas exibiam nos telhados vermelhos a cor da lareira acesa da fatura.

O pomar dadivoso<sup>2</sup> esgalhava rente à casa-grande; sopra perfumes de janela adentro e parecia querer dar frutos na sala de jantar. Era o mercado aberto, a feira-livre dos passarinhos e dos pobres.

Esse oásis representava um molde de prosperidade, um modelo de técnica agrícola, o núcleo eficiente contrastando com a desorganização primitiva.

Os proprietários decadentes explicavam esses valores ativos na área do ramerrão<sup>3</sup>, esfregando os dedos:

— Faz tudo isso porque casou com filha de usineiro... A obra de um homem era maior que toda a obra de um povo.

O fator espiritual que o vitalizava<sup>4</sup> tinha aparelhado essa transformação.

(1) maroços ou marroços: grandes ondas encapelaadas. (2) dadivoso: que faz dadivas, generoso. (3) ramerrão: repetição fastidiosa, rotina. (4) o vitalizava = lhe dava vida nova. O pronome o refere-se a *homem* (do período anterior).

LEITURAS SUPLEMENTARES

## 1 — O CONVIVA RETARDATARIO

MACHADO DE ASSIS

As seis horas-e trinta e oito minutos apareceram os carros. Grande alvoroço na sala; as senhoras correram às janelas. Os homens olharam uns para os outros como conjurados que medem as suas forças para uma grande empresa. Toda a comitiva entrou. As escravas da casa, que espreitavam do corredor a entrada dos noivos, causaram uma verdadeira surpresá à sinhá môga deitando-lhe sôbre a cabeça um dilúvio de fôlhas de rosa. Cumprimentos e beijos, houve tudo quanto se faz em tais ocasiões.

O Sr. José Lemos estava contentíssimo, mas caiu-lhe água na fervura quando soube que o Tenente Porfírio não tinha chegado.

— E preciso mandá-lo chamar.

— A esta hora! murmurou Calisto Valadares.

— Sem o Porfírio não há festa completa, disse o Sr. José Lemos confidencialmente ao Dr. Valença.

— Papai, disse Rodrigo, eu creio que êle não vem.

— É impossível!

— São quase sete horas.

— E o jantar nos espera, acrescentou D. Beatriz.

O voto de D. Beatriz pesava muito no ânimo de José Lemos; por isso, não insistiu. Não houve remédio senão sacrificar o tenente.

Mas o tenente era o homem das situações difíceis, o salvador dos lances arriscados. Mal acabava D. Beatriz de falar, e José Lemos de assentir mentalmente à opinião da mulher, ouviu-se na escada a voz do Tenente Porfírio. O dono da



casa soltou um suspiro de alívio e satisfação. Entrou na sala o longamente esperado conviva.

Pertencia o tenente a essa classe feliz de homens que não têm idade: uns lhe davam trinta anos, outros trinta e cinco e outros, quarenta; alguns chegavam até os quarenta e cinco, e tanto esses como os outros podiam ter igualmente razão. A todas as hipóteses se prestavam a cara e as suíças castanhas do tenente.

Era ele magro e de estatura meã; vestia com certa graça, e, comparado com um boneco, não havia grande diferença. A única coisa que destoava um pouco era o modo de pisar: o Tenente Porfírio pisava para fora a tal ponto que da ponta do pé esquerdo à ponta do pé direito quase se podia traçar uma linha reta. Mas como tudo tem compensação, usava ele sapatos rasos de verniz, mostrando um fino par de meias de fio-de-escócia, mais lisas que a superfície de uma bola de bilhar.

Entrou com a graça que lhe era peculiar. Para cumprir o dever os noivos arredondou o braço direito, pôs a mão atrás das costas segurando o chapéu, e curvou profundamente o busto, ficando em posição que fazia lembrar (de longe!) os antigos lampiões das nossas ruas.

Porfírio tinha sido tenente do Exército, e dera baixa, com o que andou perfeitamente, porque entrou no comércio de trastes e já possuía algum pecúlio. Não era bonito, mas algumas senhoras afirmavam que, apesar disso, era mais perigoso que uma lata de nitroglicerina. Naturalmente, não devia essa qualidade à graça da linguagem, pois falava siblando muito a letra *s*. Dizia sempre: "Asss miñhass botasss..."

Quando Porfírio acabou os cumprimentos, disse-lhe o dono da casa:

— Já sei que hoje temos cousa boa!

— Qual! respondeu ele com uma modéstia exemplar; quem ousará levantar a voz diante de ilustrações?

270

Porfírio disse estas palavras pondo os quatro dedos da mão esquerda no bolso do colête, gesto que ele praticava por não saber onde havia de pôr aquele fatal braço, obstáculo dos atôres novéis.

— Mas por que veio tarde? perguntou D. Beatriz.

— Condene-me, minha senhora, mas poupe-me a vergonha de explicar uma demora que não tem atenuante no código da amizade e da polidez.

José Lemos sorriu olhando para todos e como se destas palavras do tenente lhe resultasse alguma glória para ele. Mas Justiniano Vilela que, apesar dos pastelinhos, sentia-se impellido para a mesa, exclamou velhacamente:

— Felizmente chegou à hora de jantar!

— É verdade; vamos para a mesa, disse José Lemos dando o braço a D. Margarida e a D. Virgínia. Seguiram-se os mais em procissão.

Não há mais júbilo nos peregrinos da Meca do que houve nos convivas ao avistarem uma longa mesa, profusamente servida, alastrada de porcelanas e cristais, assados, doces e frutas. Sentaram-se em boa ordem. Durante alguns minutos houve aquele silêncio que precede a batalha, e só no fim dela começou a geral conversação.

(Histórias da Mésia-Neiva, págs. 100-103, Garnier, Rio de Janeiro, 1873).

## 2 — A PENSÃO DE DONA FELISMINA

LIMA BARRETO

Durante todo esse tempo, residi em uma casa de cômodos, na altura do Rio Comprido. Era longe, mas escolhera-a por ser barato o aluguer. Ficava a casa numa eminência, a cava-

271

leiro da Rua Malvino Reis e, atualmente, os dois andares do antigo palacete que ela fôra, estavam divididos em duas ou três dezenas de quartos, onde moravam mais de cinquenta pessoas.

O Jardim, de que ainda restavam alguns gramados amarelados, servia de coradouro. Da chácara toda só ficaram as altas árvores, testemunhas da grandeza passada e que davam, sem fadiga nem simpatia, sombra às lavadeiras, cocheiros e criados, como antes o fizeram aos ricos que ali tinham habitado. Guardavam o portão duas esguias palmetras que marcavam o ritmo do canto de saudades que a velha casa suspirava; e era de vez, pelo estio, a resignação de uma velha e nodosa mangueira, furtivamente atacada pela vária pequenada a disputar-lhe os grandes frutos, que, alguns anos atrás, bastavam de sobra para os antigos proprietários.

Houve noites em que como que ouvi aquelas paredes falarem, recordando o fausto sossegado que tinham presenciado, os cuidados que tinham merecido e os quadros e retratos veneráveis que tinham suportado por tantos anos. Lembrar-se-iam, certamente, dos lindos dias de festa, dos casamentos, dos aniversários, dos batizados, em que pares bem postos dançavam entre elas os lanceiros e uma veloz valsa à francesa.

À noite, quando entravam aqueles cocheiros de grandes pés, aqueles carregadores suados, o soalho genia, genia particularmente, dolorosamente, angustiadamente... Que saudades não havia, nesses gemidos, dos breves pés das meninas quebradiças que o tinham palmilhado tanto tempo!

A casa pertencera talvez a um oficial de marinha, um chefe de esquadra. Havia ainda no teto do salão principal um Netuno com todos os atributos. O salão estava dividido ao meio por um tabique: os cavalos marinhos e uma parte da concha ficaram de um lado e o deus do outro, com um pedaço do tridente, cercado de tritões e nereidas.

272

Num cômodo moravam às vezes famílias inteiras e eu tive ali ocasião de observar de que maneira forte a miséria prende solidamente os homens.

De longe, parece que toda essa gente pobre que venos por aí vive separada, afastada pelas nacionalidades ou pela cor; no palacete todos se misturavam e se confundiam. Talvez não se amassem, mas viviam juntos, trocando presentes, protegendo-se, prestando-se mútuos serviços. Bastava, entretanto, que surgisse uma desinteligência para que os tratamentos desprezíveis estalassem de parte a parte.

Certo, quando assistia a tais cenas, não ficava contente, mas também não sabia refletir, por aquele tempo, que, seja entre que homens fôr, desde que surjam desinteligências, logo rompem os tratamentos desprezíveis mais à mão.

A minha vida passava-se um pouco à parte naquele grande casarão. Cumprimentava a todos, mas pouco falava. Só a minha lavadeira mantinha relações comigo, e era por ela que eu sabia da vida daquele vasto cortiço.

(Recordações do Escrivão João Ca-  
minha, págs. 225-229, Lisboa, 1909).

### 3 - A VOLTA AO MUNDO

FERREIRA DE CASTRO

Corre-se o planeta em toda a sua redondeza e de todos os seus poros rompem estas duas aspirações, que, no final, se somam numa só, como uma terrível sentença sobre o pobre destino humano: Viver! Viver, bem ou mal, esta vida, mas viver! Viver melhor uma outra, se nela se acredita, viver, viver sempre! Além do reino vegetal, as mais belas coisas que existem na terra foram feitas por essa ansiedade de vida eterna,

273

de eterna felicidade, que tortura os homens. E, todavia, o homem não é integralmente feliz em parte alguma do mundo. Quanto mais velho, quanto mais experiência possui, mais desgraçado parece ser. Esse Oriente fabuloso, que constitui o itinerário mais fascinante para todos os que pensam em viagens, apresenta, sob aquele aspecto, uma estarecedora demonstração. Apesar da longevidade das suas civilizações, quase todos os povos asiáticos vivem nas mais infelizes circunstâncias, vivem como se estivessem ainda no princípio da Civilização. Mas eles querem viver sempre — que essa é a lei fundamental — e, por isso, têm-se lançado nas mais extravagantes exteriorizações religiosas. Foi deste drama que nasceram os célebres monumentos orientais, cuja beleza é constantemente ensombrecida pelos desditosos rebanhos humanos que nêles procuram encontrar uma migalha de consolo.

Passamos a vida a desejar conhecer o Oriente e, quando, enfim, chegamos a certas regiões do Oriente, o nosso desejo é partir, para não sofreremos com as espantosas vicissitudes dos nossos semelhantes, para não assistirmos, num continente que os próprios elementos martirizam periodicamente, a uma vida que se caracteriza pelas mais trágicas expressões. A literatura exótica, muitas vezes bela como arte, tem sido quase sempre falsa como documento.

Mas, então, se saímos da nossa casa e nos pomos a correr mundo, ao voltarmos só carregamos melancolia e desilusões? Não! Em frente dos sombrios panoramas, a Humanidade inteira trabalha por um melhor destino sobre a Terra. Por toda a parte encontramos, até entre os daiaques do Bornéu, cortadores de cabeças humanas, até entre os móis da Índochina, ontem ainda completamente selvagens, uma tendência para progredir.

No mundo árabe tradicionalista, na Índia dividida em castas e acossada pela fome, na China revoltada, por toda parte, uma minoria consciente, lutando contra a ignorância,

274

contra tradições absurdas, contra hábitos funestos, começa a impelir a maioria para uma nova era. Em todo o Orbe se descobrem, hoje, sintomas desse trabalho de progresso moral e material.

Toda a Terra está cheia de sofrimento humano, mas cheia, também, de construtiva inquietação, do desejo de redimir de velhas injustiças os que nela habitam.

Se é, pois, certo que, quando se trilha o mundo, se captam incontáveis tristezas, é certo, também, que se colhem as mais confortantes esperanças e se fica, espiritualmente, mais rico, com uma visão mais vasta e mais profunda do Homem e do abrigo que ele ocupa no Universo.

(A *Viagem ao Mundo*, in *Obras Completas de F. de Castro*, vol. III, págs. 909-967, Editora J. Aguiar, 1961).

#### 4 - A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO

WHITAKER PENTEADO

Toda a história do homem sobre a Terra constitui permanente esforço de comunicação. Desde o momento em que os homens passaram a viver em sociedade, seja pela reunião de famílias, seja pela comunidade de trabalho, a comunicação tornou-se imperativa. Isto porque somente através da comunicação os homens conseguem trocar idéias e experiências.

Esse esforço dos homens é de tal forma intenso que, não satisfeitos de se comunicarem entre si no presente, entregam à comunicação a tarefa de sobreviverem no futuro. Cada monumento da antiguidade é a representação desse esforço, concretizando o desejo de eternidade do homem, através da comunicação.

275

A invenção da escrita foi das mais extraordinárias conquistas do homem, por haver tornado perene uma forma de comunicação.

Linguagem é comunicação. Personalidade é comunicação. Cada palavra, cada gesto é ação comunicativa, assim como é comunicação cada página de livro, cada folha de jornal, cada som de receptor de rádio, cada imagem de televisão. Daí a importância da comunicação no mundo moderno, importância essa incomparavelmente hoje maior do que em todo o passado.

O homem é, por natureza, um ser social, e a complexa questão da personalidade humana está, toda ela, na dependência da boa ou má capacidade de comunicação individual. Assim, se colocarmos lado a lado dois indivíduos de habilitações profissionais idênticas, a comunicação mais efetiva será o fator de decisão na escolha. Toda personalidade, pois, é comunicativa.

Na competitiva sociedade que caracteriza a nossa época, reveste grande importância a habilidade individual de projetar a personalidade, ou seja, de comunicar traços positivos de inteligência, pertinácia e capacidade.

A cooperação e o entendimento entre os homens ligam-se indissolivelmente à capacidade humana de comunicação. De que essa capacidade vem sendo negligenciada é prova o mundo caótico em que vivemos. O esforço por uma comunicação humana mais efetiva pode representar decisiva contribuição para um mundo melhor.

(A *Técnica da Comunicação Humana*,  
págs. XI-XII, São Paulo, 1964).

## 5 - O CINEMA

A vida do homem hodierno, principalmente a dos jovens, situa-se, cada vez mais, no plano visual. O cinema e a televisão, os mais poderosos meios de difusão do pensamento, e os mais populares dos passatempos, usurparam o lugar que antigamente ocupavam a leitura e a conversação.

Aos pais e educadores compete ensinar as crianças e os adolescentes a viverem não somente no mundo da realidade, mas também no da fantasia, no "segundo mundo" do cinema e da televisão.

O mundo do cinema difere, sob muitos aspectos, do mundo real em que vivemos, mundo ápero e tantas vezes prosaico. Pedimos-lhe, por isso, nos dê o que nos falta na vida quotidiana, e nos permita escapar às nossas fadigas e aborrecimentos. Para satisfazer o nosso desejo de evasão, o filme pode levar-nos a países longínquos, ao jângal ou ao interior de um submarino; pode também satisfazer a nossa vontade secreta de uma existência mais luxuosa, situando a ação num apartamento suntuoso ou num colégio elegante, onde mógicas de sociedade apuram a educação. Todos esses lugares existem e é natural que os mostremos de vez em quando; todavia, pode-se perguntar se o filme nos proporciona uma imagem fiel ou falsa da realidade.

O espectador de um filme vive tudo o que vivem os personagens principais. Ele é a pessoa que se persegue a tiros de revólver, é o homem que vai a um casamento, que perde um ente querido, que se encontra em situações difíceis, ou que conhece amores romanescos.

A ação do filme, feita do encadeamento de situações, é necessariamente condensada em uma, duas ou três horas e

frequêntes vêzes ganha tal intensidade que o filme se torna um concentrado da vida.

Segundo vários autores, os principais temas cinematográficos são os que alimentam os sonhos de muita gente: o erotismo, o romanesco, o crime, a aventura, o heroísmo e o sucesso. A falta de originalidade no desenvolvimento desses temas parece menos inquietante do que a falsificação dos valores que lhes são implícitos e seus efeitos sobre a mocidade.

Os adolescentes são, sobretudo, sensíveis às atitudes e aos gestos dos personagens do filme e os imitam, ou tentam imitá-los, na vida. Esta espécie de culto do herói poderia ter excelentes efeitos se o comportamento da maioria dos personagens da tela fôsse menos estereotipado e vulgar. Os pugilatos e as confusões, a perseguição a galope nos campos, ou em plena cidade, a cem quilômetros a hora, dão movimento, sem dúvida, ao filme, mas correm o risco de criar no jovem espectador um estado de superexcitação. Pelo contrário, se o comportamento dos personagens fôr comandado por sólidas qualidades pessoais e inspirado num ideal elevado, o filme estará proporcionando ao jovem espectador exemplos magníficos e poderá deixar nele uma impressão duradoura.

As intenções que animam os personagens são, muitas vêzes, demasiadamente superficiais, indefinidas ou egoístas. O amor que não se apegua senão às aparências e que exige somente a beleza, a elegância, o dinheiro, o patriotismo das fórmulas, o ódio cego, a sede de vingança, a necessidade desrazoada de aventura e todos os sentimentos elementares, este amor não pode fazer de um filme um alimento espiritual.

O pouco caso que se dá ao casamento, a crítica mesquinha ou gratuita das autoridades, o culto cego da força e do número, as imagens convencionais das outras raças, o sentimentalismo e o sensualismo substituindo a razão e a virtude, e todas as meias-verdades que um filme transmite, podem tornar o ci-

nema perigoso para os espectadores jovens, desprovidos de espírito crítico.

Para que a experiência cinematográfica seja um fator de enriquecimento espiritual é preciso que o espectador possua certo conhecimento da linguagem e da estética do cinema e, sobretudo, bom preparo moral e espírito crítico.

Numerosos especialistas da educação cinematográfica ensinam que é preciso preservar a mocidade do enorme poder emocional do cinema. A virtuosidade técnica, os truques, o brilho das grandes produções e o mito da vedeta, tudo isso incita os espectadores jovens a se abandonarem à fascinação do cinema.

Os jovens devem-se prevenir contra o culto cego da vedeta, culto que obscurece o espírito crítico, e, sobretudo, contra a influência emotiva do filme.

(Condensação do Capítulo IV de *A Educação Cinematográfica* de J. M. L. Peters, edição do IBECC, 1964).

## 6 - O ENFERMO

RAQUEL DE QUEIRÓS

Fôsse pela falta da mãe, ou fôsse por um atual excesso de alimentação, ou apenas em consequência das misérias sofridas, Duquinha caiu muito doente.

Conceição mal dormia, sempre pertinho da criança, que, estirada na rede, com muita febre, não comia, imóvel e indiferente feito um defunto.

Cordulina<sup>1</sup> mal aparecia, sempre de carreira, sem poder abandonar o marido e os outros filhos. E, de saída, os olhos agradecidos envolvendo a mãe, dizia sempre:

(1) *Cordulina*: mãe de Duquinha.

— Deus lhe paga isso, minha comadre! São Francisco das Chagas vai dar à senhora tudo o que o seu coração pedir!

Veio um médico, um môço sério, de óculos, que aplicando no doente o seu termômetro de cordão de ouro, murmurou:

— Trinta e nove e meio!

Conceição perguntou:

— Morre, Doutor?

— Não sei... Esses meninos da seca são tão milagrosos que às vezes escapam...

E apalpando os brancos ressequidos como asas deprimidas, as pobres pernas atrofiadas:

— Mas também que esqueleto a senhora foi arranjar! Há retirantes que têm crianças mais sadias...

A môça explicou:

— Este não escolhi, Doutor. É porque é meu afilhado...

— Então é como um defuntinho que minha mulher recebeu, também porque era afilhado. Tinha vindo a pé desde o Icó! Mas morreu...

E, ao se afastar, acrescentou:

— No entanto, tenha esperança... Pode ser... Há tanto milagre no mundo!

Quinze dias compridos e angustiados Duquinha levou para uma melhora sensível.

Enfim já se sentava na rede, e pegava com as mãos incertas a tigela de leite ou de caldo.

E já não olhava a madrinha com a primitiva expressão assustada. Tinha para ela olhares agradecidos e meigos, que a acompanhavam a circular no quarto, e denotava longamente, com uma fixidez brilhante, nas pregas do seu vestido branco, nos laços de suas tranças.

280

Conceição toda se desvelava em exageros de maternidade. E a avó, vendo o cuidado dela e o carinho com que cercava a criança, dizia às vezes:

— Ah, menina! quando acaba, você diz que não é boa para casar!...

(O Quinze, págs. 82-84, 7.<sup>a</sup> edição, Editora José Olympio, Rio, 1966).

## 7 — NOSSA SENHORA DE GUADALUPE

VIANA MOOG

Juan Diego consolou-se muito ao ouvir estas palavras e rogou a Nossa Senhora que lhe permitisse ir levar ao Bispo o sinal que lhe pedira.

— Sobre, meu filho, ao alto do céro — disse-lhe a Virgem — e ali onde me viste acharás várias espécies de flôres. Corta-as, faze delas um ramalhete e volta aqui.

Juan Diego subiu ao céro, e assombrou-se muito ao ver que onde antes só medravam cactos havia agora muitas rosas-de-castela, rosas temporais para a época em que davam no México, pois naqueles dias havia geadas, e, com grande surpresa, encontrou-as fragrantas e cobertas de rocío, como se fossem pedras preciosas. Cortou muitas rosas e depositou-as em seu *sarape*. E logo baixou com as rosas até à Virgem, que as tocou.

— Estas rosas — disse a Virgem — são a prova que vais levar ao Bispo, e em meu nome lhe dirás que tens de cumprir a minha vontade. És o embaixador da minha confiança. Ordeno-te que só diante dele abras tua manta e descubras o que levas.

Chegado ao palácio episcopal, Juan Diego encontrou as mesmas resistências das vezes anteriores. Mas era índio e

281

sabia esperar. Durante horas ficou de pé, cabisbaixo, sem mover-se, mas deixando entrever que levava algo no *sarape*.

Começaram então a examiná-lo. Juan Diego, contrariando ainda uma vez as instruções, entremostrou-lhes as flores que levava; e ao verem, assombrados, que eram rosas-de-castela, foram dizer ao Bispo o que tinham visto, e que o índio queria avistá-lo. Zumárraga compreendeu então, e só então, que ali talvez estava a prova que havia pedido. Rosas-de-castela àquela altura do ano? Só por milagre.

Mandou que dessem entrada imediata ao índio. E quando Juan Diego abriu a manta, para geral surpresa, por detrás das rosas-de-castela viram, aderida ao *sarape* do índio, a imagem da Mãe de Deus, a Santíssima Virgem Maria, que era a mesma que hoje se conserva e venera no templo de Tepeyac, agora catedral de Nossa Senhora de Guadalupe, Senhora do México, Rainha das Américas.

(*Tóia*, págs. 297-308, Editora Civilização Brasileira, Rio, 1962).

## 8 — A P A L A V R A

RUBEM BRAGA

Tanto que tenho falado, tanto que tenho escrito — como não imaginar que, sem querer, feri alguém? A vezes sinto, numa pessoa que acabo de conhecer, uma hostilidade surda, ou uma reticência de magoas. Imprudente ofício é éste, de viver em voz alta.

As vezes, também a gente tem o consólo de saber que alguma coisa que se disse por acaso ajudou alguém a se reconciliar consigo mesmo ou com a sua vida de cada dia; a

282

sonhar um pouco, a sentir uma vontade de fazer alguma coisa boa.

Agora sei que outro dia eu disse uma palavra que fez bem a alguém. Nunca saberei que palavra foi; deve ter sido alguma frase espontânea e distraída que eu disse com naturalidade porque senti no momento — e depois esqueci.

Tenho uma amiga que certa vez ganhou um canário, e o canário não cantava. Deram-lhe receitas para fazer o canário cantar; que falasse com ele, cantarolasse, batesse alguma coisa ao piano; que pusesse a gaiola perto quando trabalhasse em sua máquina de costura; que arranjasse para lhe fazer companhia, algum tempo, outro canário cantador; até mesmo que ligasse o rádio um pouco alto durante uma transmissão de jogo de futebol... mas o canário não cantava.

Um dia a minha amiga estava sôzinha em casa, distraída, e assobiou uma pequena frase melódica de Beethoven. — e o canário começou a cantar alegremente. Haveria alguma secreta ligação entre a alma do velho artista morto e o pequeno pássaro côr de ouro?

Alguma coisa que eu disse distraído — talvez palavras de algum poeta antigo — foi despertar melodias esquecidas dentro da alma de alguém. Foi como se a gente soubesse que de repente, num reino muito distante, uma princesa muito triste tivesse sorrido. E isso fizesse bem ao coração do povo, iluminasse um pouco as suas pobres choupanas e as suas remotas esperanças.

(*At de Ti Copacabana*, 3.ª edição, págs. 195-196, Rio, 1962).

283

sabia esperar. Durante horas ficou de pé, cabisbaixo, sem mover-se, mas deixando entrever que levava algo no *sarape*.

Começaram então a examiná-lo. Juan Diego, contrariando ainda uma vez as instruções, entremostrou-lhes as flores que levava; e ao verem, assombrados, que eram rosas-de-castela, foram dizer ao Bispo o que tinham visto, e que o índio queria avistá-lo. Zumárraga compreendeu então, e só então, que ali talvez estava a prova que havia pedido. Rosas-de-castela àquela altura do ano? Só por milagre.

Mandou que dessem entrada imediata ao índio. E quando Juan Diego abriu a manta, para geral surpresa, por detrás das rosas-de-castela viram, aderida ao *sarape* do índio, a imagem da Mãe de Deus, a Santíssima Virgem Maria, que era a mesma que hoje se conserva e venera no templo de Tepeyac, agora catedral de Nossa Senhora de Guadalupe, Senhora do México, Rainha das Américas.

(*Tóia*, págs. 297-308, Editora Civilização Brasileira, Rio, 1962).

## 8 — A P A L A V R A

RUBEM BRAGA

Tanto que tenho falado, tanto que tenho escrito — como não imaginar que, sem querer, feri alguém? A vezes sinto, numa pessoa que acabo de conhecer, uma hostilidade surda, ou uma reticência de magoas. Imprudente ofício é este, de viver em voz alta.

As vezes, também a gente tem o consolo de saber que alguma coisa que se disse por acaso ajudou alguém a se reconciliar consigo mesmo ou com a sua vida de cada dia; a

282

sonhar um pouco, a sentir uma vontade de fazer alguma coisa boa.

Agora sei que outro dia eu disse uma palavra que fez bem a alguém. Nunca saberei que palavra foi; deve ter sido alguma frase espontânea e distraída que eu disse com naturalidade porque senti no momento — e depois esqueci.

Tenho uma amiga que certa vez ganhou um canário, e o canário não cantava. Deram-lhe receitas para fazer o canário cantar; que falasse com ele, cantarolasse, batesse alguma coisa ao piano; que pusesse a gaiola perto quando trabalhasse em sua máquina de costura; que arranjasse para lhe fazer companhia, algum tempo, outro canário cantador; até mesmo que ligasse o rádio um pouco alto durante uma transmissão de jogo de futebol... mas o canário não cantava.

Um dia a minha amiga estava sozinha em casa, distraída, e assobiou uma pequena frase melódica de Beethoven. — e o canário começou a cantar alegremente. Haveria alguma secreta ligação entre a alma do velho artista morto e o pequeno pássaro cômico de ouro?

Alguma coisa que eu disse distraído — talvez palavras de algum poeta antigo — foi despertar melodias esquecidas dentro da alma de alguém. Foi como se a gente soubesse que de repente, num reino muito distante, uma princesa muito triste tivesse sorrido. E isso fizesse bem ao coração do povo, iluminasse um pouco as suas pobres choupanas e as suas remotas esperanças.

(*At de Ti, Copacabana*, 3.ª edição, págs. 195-196, Rio, 1962).

283



## 9 — O CHIMARRÃO E OS GAUCHOS

BARBOSA LESSA

Carremos as palpebras e tentemos trazer ao mundo da imaginação a figura de um gaúcho. Logo hão de surgir os contornos de um cavaleiro imponente, vestes coloridas, montando num corcel fogoso, olhos postos no sem-fim da planura.

Mas tentemos, agora, subtrair da cena aquele cavalo em atitude sobranceira. E nos criaremos, então, um embaraço: como vislumbramos, no vulto imaginado, um gaúcho autêntico, se lhe tiramos o complemento indispensável? Como afastar do campeiro do Sul o seu "pingo" escarceador, sem o risco de ferir-lhe a autenticidade?

Mas eis que tudo se resolve: aqueçamos a água da chicleira ao calor do fogo-de-chão, retiremos um pouco de erva-mate do saquinho resguardado no fundo da mala-da-garupa, e alcancemos ao gaúcho a cuia do chimarrão.

No mesmo instante há de fulgir novamente o seu aspecto típico.

E devemos notar que, mais do que o próprio "pingo", o mate-amargo constitui a principal característica do crioulo rio-grandense.

O gaúcho poderá deixar o pago, em busca do traqueiro brilho das cidades; poderá substituir o mugido melancólico da tropa pela ensurdecadora azáfama das fábricas; poderá se despedir da chinoca de longas tranças, vender o cavalo e os arreios, abandonar o rancho... mas jamais se apartará dos seus avios do chimarrão.

E que os tempos corram! Que os bretes e aramados se estendam tanto e tanto que as lidás da pecuária venham a se transfigurar por completo! Que os cavalos crioulos não mais

relinchem na coxilha, que a santa-fé dos ranchos ceda o lugar ao colorido das telhas francesas, e que o umbu frondoso — teto de mil gerações — tombe por terra! Tudo poderá evoluir, transmutando a vida pitoresca dos pampas. Mas sempre haverá o chimarrão, alimentando as tradições gaúchas, recorrendo às arancadas do passado, levando de boca em boca a seiva pátria.

Na zona rio-grandense em que vive o gaúcho propriamente dito, toda a vida da querência — as lidás do campo, as tropeçadas e pousos, os amôres singelos e os ódios — tudo isso é regado pelos sorvos da erva-mate.

Na roda do amargo, mais do que que nunea, o gaúcho sente agitar-se a sua alma abarbarada. Aquecido pelo calor das brasas, ressurge o gênio das coxilhas. Naquele convívio íntimo com os homens, abrem-se os corações no relato das emoções sentidas. E as histórias de amor desfilam, entremeadas dos episódios guerreiros de 23, interrompidas pelo relato da última carreira, abrilhantadas pelas trovas de improviso ao compasso das violas. E os homens riem, felizes. E qual um cachimbo da paz, o chimarrão vai selando amizades, vai enovelando as almas simples dos homens do campo, vai aquecendo ao fogo-de-chão o espírito humanitário e cavalheiresco da gente pampeana.

(Chimarrão, págs. 410-412, Departamento de Cultura, São Paulo, 1953).

## 10 — COMBATE NOTURNO

PAULO MENDES CAMPOS

Escrever à noite se fez suplicio para mim, desde que deixei a casa de mamãe. A permanente suspeita de estar molestando o vizinho perturba meus dedos, minhas palavras, minhas vírgulas.

Morei em apartamento térreo do Leblon que era uma caixa acústica de primeira qualidade. Ali, um cego, se gostasse de ouvir a vida alheia, poderia informar-se de tudo o que se passava nas residências do prédio. Nada se perdia, tudo se escutava, através das paredes inúteis: arrufos familiares, serões, telefonemas, aproximações carinhosas, e até o melancólico rom-rom do sono geral era audível na calada. Por urbanidade, jamais teria escrito à noite nesse apartamento de alta-fidelidade, não descobrisse que meu vizinho de cima era escritor, e escritor sem escrúpulos em relação ao estrondo de sua Remington antiga, dessas enormes, só encontráveis nas lojas de tecido por atacado da Rua da Alfândega.

Tratava-se de um sujeito magro, feio, de ruiva barbicha, comprido como um domingo sem futebol. Talvez até fôsse literato, como se diz, de renome; nunca me dei ao trabalho de sabê-lo. Sei, pelas diversas cadências de sua máquina for-midanda, é que praticava todos os gêneros literários, a poesia, o romance, o conto, a anedota, o diário íntimo, a página solta, a página antológica, o discurso, o poemeto à feição do Oriente.

Em verso e prosa, o homem era um torturado da forma. Não que escrevesse catando as teclas como galinha no milho; tinha curso de datilógrafo e fraseado rápido. No entanto, depois de dois ou três períodos bem pipocados, o rôlo da máquina revertia o papel para a canseira nobre do estilo. Xizes nervosos riscavam uma palavra, duas, uma frase, e a casa era devolvida ao silêncio, o silêncio da vida se formando no caos, o silêncio que aureolava a cabeça de Flaubert, o augústo, o sacrossanto, o greco-romano silêncio da Forma.

Pobre escritor de jornal, levado a enramar minhas palavras como Deus é servido, eu respeitava, em todo o seu poder de símbolo, aquelas pausas que buscavam a expressão bela e perfeita. Era meu preito à luta pela arte, à caça espiritual. Lá em cima o escritor dormindo na pontaria, cá embaixo eu a caçar o sono.

286

Inútil. O barbicha encontrava a palavra exata, o diamante único, retornando euforicamente ao fio da história. *Go ahead!*

As vezes também eu era compelido a escrever, e o Leblon transformava-se num campo de batalha, com duas frentes, duas trincheiras literárias.

Nossos estilos não coincidiam, não coincidiam nossos gêneros, não coincidiam nossas máquinas de escrever. O estilo dele era altissonante e longo; o meu, rasteiro e curto. O gênero dele era o romance, a poesia épica, lírica e dramática; o meu é este mesmo. A máquina do magro era uma metralhadora pesada; a minha, apenas um vago fuzil de repetição. Nem mesmo lutávamos sob bandeiras de igual valor: êle, em nome de um ideal — a beleza, a Hélade, a última flor do Lácio; eu, por vil necessidade.

Êle era um paladino, um cruzado, um cavaleiro da arte; eu, um membro do sindicato, um sócio da ABI, um mercenário a soldo módico.

Mas lutávamos. A rajada de sua metralhadora — tatatata — eu respondia, fracamente, mas impávido — tetetete. E nesse combate insone costumávamos matraquear até que nos tocassem os dedos côr-de-rosa da aurora.

(Quadrante, págs. 160-162, Editora do Autor, Rio, 1962).

## 11 — SAVEIROS DA BAHIA

ODORICO TAVARES

Olhem êstes mares, esta luz, estas linhas, vejam estas velas que vêm ao longe, como elas se aproximam brancas, tranquilas, como se fôsem ramhas puras e imaculadas. São os sa-

287

veiros da Bahia, os saveiros do Recôncavo, que nunca serão encontrados em outra parte do Brasil ou do mundo. Eles vêm descansar na beira dos cais, na Rampa do Mercado, na feira de Água de Meninos ou na Ribeira.

Ninguém pode fugir à fascinação dos saveiros. Sem eles, a beleza deste golfo, que é a própria história de quatrocentos anos de grandeza do Brasil, seria incompleta. Desde que se plantou aqui a bandeira da civilização, que os saveiros têm trazido sua contribuição de utilidade e de beleza. Vejam-se os versos dos primeiros poetas e já os saveiros eram mencionados. Busquem-se as coleções dos primeiros poemas aqui publicados e já se encontrarão menções às embarcações que figuram como característica dos mares do Recôncavo baiano.

Embora nem sempre, mas de poesia é a história do saveiro baiano. E, por ser de poesia, também é de canto. Vejam as canções dos marinheiros, os sambas, as batucadas, as modinhas dos violões: a presença do saveiro é inevitável. E o maior de todos os compositores baianos, Dorival Caymmi, canta-o também nos seus versos e nas suas melodias:

Saveiro partiu de noite  
madrugada não voltou  
o marinheiro bonito  
sereia do mar levou...

e mais:

A noite que ele não veio  
foi de tristeza pra mim  
saveiro voltou sozinho  
triste noite foi pra mim...

Outros que não os poetas, os cantadores, os compositores, deixam-se também influenciar pela vida dos saveiros e dos donos dos saveiros. Falemos de Xavier Marques e Jorge Amado,

288

que levaram para os seus romances as histórias dos homens dos mares da Bahia: um, em histórias singelas e ingênuas; o outro, o grande romancista de nossa gente, realizando o seu *Mar Morto*, história de Guma e de Livia, onde o saveiro assume o papel de personagem.

Mas nem sempre é de poesia a história dos saveiros, reptamos. Ela é, muitas vezes, de luta e de dificuldades.

Saveiros que se encontram, decorando com seus mastros longos e numerosos como uma floresta, encostados à beira do cais, têm uma história que é a história mesmo do Recôncavo baiano. Quantas vezes, no passado, muitos escravos não fugiram em saveiros, não foram esconder-se em outras plagas, trazidos pelos seus irmãos libertos? Em quantas lutas pela independência, em quantas rebeliões pela liberdade, não se lançou mão deles? É uma história ainda a contar a sua contribuição ao panorama social da Bahia.

Vendo-os chegar e sair às dezenas, poucos pensarão no rendimento que trazem para a economia da cidade do Salvador. Porque o abastecimento da capital é feito, na sua maioria, pelas suas embarcações. O Recôncavo, onde, com tantos resultados, se estabeleceu a "civilização mais sedentária que o português fundou nos trópicos", — como acentua o sociólogo Gilberto Freire, — este Recôncavo de velhas cidades, de vilas e lugarejos, de ilhas paradisíacas, é todo comunicado pelos saveiros que correm seus mares, noite e dia.

(*Bahia, Invasões da Terra e do Povo*, 3.<sup>a</sup> edição, págs. 80-85, Editora Civilização Brasileira, Rio, 1961).

289

## 12 - VILA RICA

OLAVO BILAC

O ouro fulvo do ocaso as velhas casas cobre;  
Sangram, em laivos de ouro, as minas que a ambição  
Na torturada entranha abriu da terra nobre:  
E cada cicatriz brilha como um brasão.

O ângelus plange ao longe em doloroso dobre.  
O último ouro do sol morre na cerração.  
E austero, amortalhando a urbe gloriosa e pobre,  
O crepúsculo cai como uma extrema-unção.

Agora, para além do céu, o céu parece  
Feito de um ouro ancião que o tempo enegreceu...  
A neblina, roçando o chão, cicia em prece,

Como uma procissão espectral que se move...  
Dobra o sino... Soluça um verso de Dirceu...  
Sobre a triste Ouro Preto o ouro dos astros chove.

(Poesias, pág. 340, Alves, 1922)

## 13 - OURO PRETO

MANUEL BANDEIRA

Ouro branco! Ouro preto! Ouro podre! De cada  
ribeirão trepidante e de cada recôsto  
de montanha o metal rolou na cascalhada  
para o fausto del-Rei, para a glória do impôsto.

290

Que resta do esplendor de outrora? Quase nada:  
pedras... templos que são fantasmas ao sol-pôsto.  
Esta agência postal era a Casa de Entrada...  
Este escombros foi um solar... Cinza e desgosto!

O bandeirante decaiu — é funcionário.  
Último sabedor da crônica estúpida,  
Chico Diogo escarnece o último visionário.

E avulta apenas, quando a noite de mansinho  
vem, na pedra-sabão lavrada como renda,  
— sombra descomunal, a mão do Aleijadinho!

(Lira dos Cinquent'anos, in Poesias  
Cobrexatas, 5.ª edição, pág. 161, U.  
viana Editora da Casa do Estudante do  
Brasil, Rio, 1951).

## 14 - O ÁSIS

CABRAL DO NASCIMENTO

Ei-lo às vezes distante... Ei-lo tão perto...  
Oculto em névoa... Claro à luz do dia...  
Dos seus palmares a alta sombra esguia  
Vacila, ondula, quebra ao vento incerto.

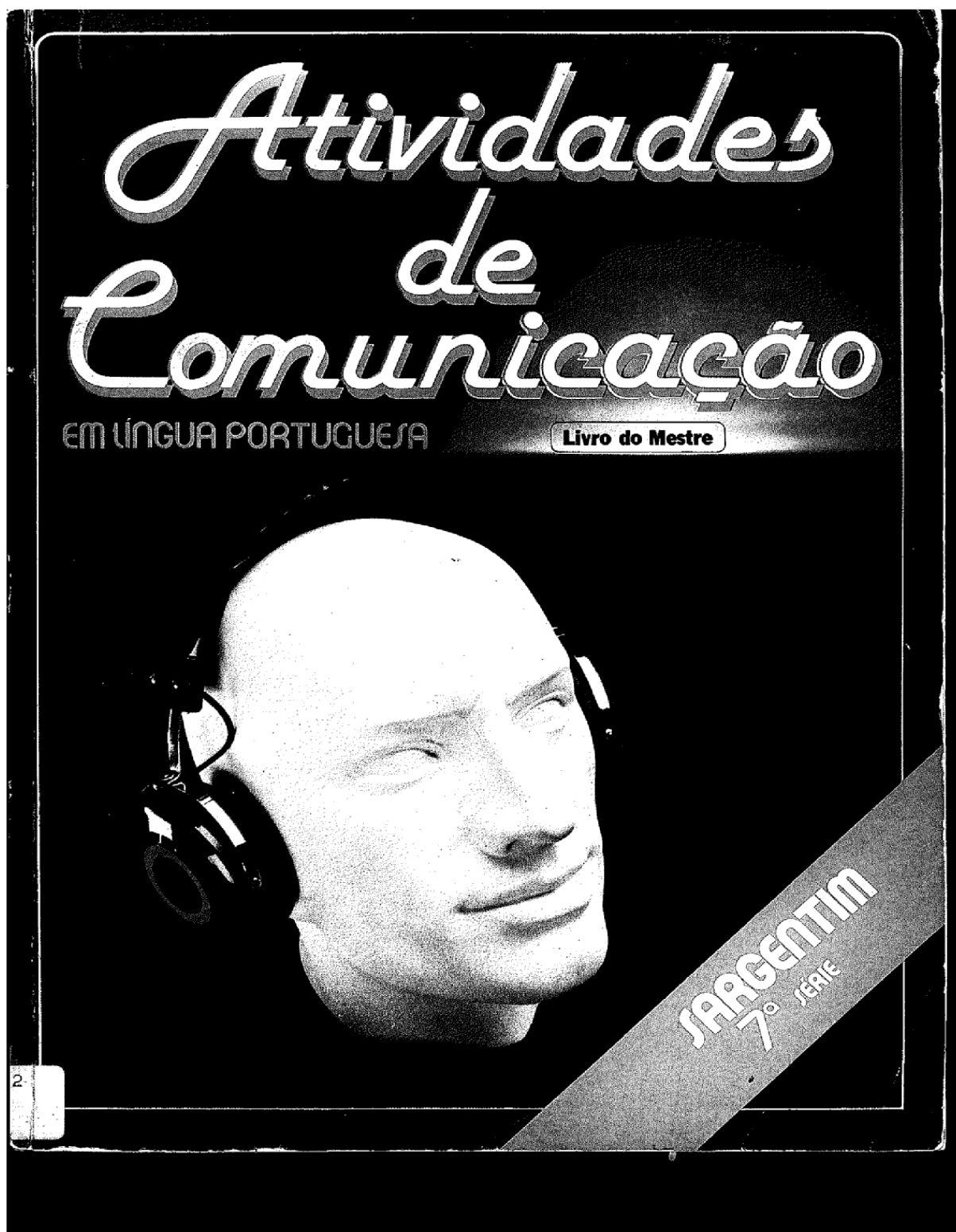
Flores, perfumes dum jardim aberto...  
Cantos de aves, murmúrio de água fria...  
Bem te sonhava assim, bem te sentia!  
Mas, ai de mim! fugiste no deserto.

291



**Anexo 7 (cont.)**

7.2 AMOSTRA 2 - SARGENTIM, Hermínio. *Atividades de comunicação em língua portuguesa: 7ª série*. São Paulo: Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas/IBEP. [s.d.]. 208 p.; 20cm x 27,5 cm.



7<sup>o</sup> SÉRIE

# Atividades de Comunicação

EM LÍNGUA PORTUGUESA

COL. ESTADUAL EISENBERG EBANO PEREIRA

ENS. DE 1º GRAU REG. E SUPL. E 2º GRAU REG.

BIBLIOTECA

Reg. Nº: 3529

Data: 15 03 1995

Origem: Doação

MANUAL  
DO  
PROFESSOR

|                                   |         |
|-----------------------------------|---------|
| Estrutura da obra .....           | 2 e 3   |
| Plano de curso .....              | 4 e 5   |
| Sinopse do conteúdo da obra ..... | 6 e 7   |
| Plano de aula .....               | 8 a 21  |
| Avaliação bimestral .....         | 22 a 25 |
| Exercícios complementares .....   | 26 a 30 |
| Correção de redações .....        | 31 e 32 |



## Estrutura da obra

A elaboração da obra "Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa" obedeceu aos seguintes critérios:

1. **Planejamento gráfico** — Objetivando a uma explicitação dos diferentes assuntos tratados no livro, titulamos, à margem esquerda, cada etapa da aprendizagem. Com isso, pretendemos oferecer tanto ao professor como ao aluno uma visão particular e global da matéria e das atividades propostas.
2. **Texto** — A seleção de textos obedeceu a dois critérios fundamentais: semântico e estrutural. No aspecto semântico, consideramos a adequação do texto ao nível social, cultural e psicológico do aluno. No aspecto estrutural, elegemos alguns itens presentes no discurso narrativo-descritivo (ações, falas, pensamentos e sentimentos da personagem; descrição das características físicas e psicológicas; descrição do ambiente) e, de acordo com a ocorrência desses elementos e com os objetivos específicos de cada unidade, selecionamos os textos.
3. **Vocabulário** — Com base no texto, possibilitamos ao aluno, através de exercícios, a ampliação do repertório lingüístico, incorporando a significação de novas palavras. Elegemos três perspectivas para a exploração do vocabulário: sinonímia, antinonímia e polissemia (palavras com vários significados).
4. **Composição do texto** — Objetivamos, neste item, oferecer simultaneamente ao aluno uma compreensão da mensagem e da estrutura do texto. As perspectivas que elegemos para análise correspondem aos principais aspectos presentes no discurso narrativo-descritivo: personagem (ações, falas, pensamentos e sentimentos); descrição da personagem e/ou do ambiente; enredo (seqüência lógico-temporal); síntese (resumo e idéia central); interpretação (julgamento das idéias desenvolvidas no texto).
5. **Composição de frases** — Este é um item predominantemente estilístico. Pretendemos que o aluno incorpore determinados procedimentos lingüísticos presentes no texto analisado e conscientize-se gradativamente de que um bom texto é o resultado de frases bem construídas.

*Para o texto*



6. **Composição de textos: redação** — As orientações e sugestões para redação são baseadas nas duas perspectivas de análise do texto:
  - 1ª) **estrutural** — compor imitando a estrutura do texto analisado;
  - 2ª) **semântica** — discutir, analisar, questionar as idéias contidas no texto.
7. **Estudo gramatical** — Visando sobretudo a uma **compreensão** dos diferentes fatos lingüísticos, utilizamos um método indutivo para abordagem da gramática. Por outro lado, procuramos relacionar e seqüenciar os aspectos gramaticais das unidades de forma a possibilitar uma compreensão global, ao mesmo tempo que elaboramos exercícios que oferecessem a **prática** dos fatos gramaticais.
8. **Ortografia** — Considerando que a grafia e a acentuação correta dos vocábulos dependem de exercícios constantes e repetitivos, elaboramos, neste item, exercícios que obrigam o aluno a uma convivência com a grafia da palavra. O critério de seleção dos aspectos ortográficos obedeceu sobretudo à incidência de erros apresentados pelos alunos em suas redações.
9. **Atividades de fala** — Jogral, teatro, leitura dramatizada, entrevista são algumas das atividades que visam a desenvolver no aluno a capacidade de comunicação oral, exigindo-lhe um aprimoramento na dicção, na entonação e na expressividade verbal.
10. **Leitura orientada** — Os comentários que acompanham os textos para leitura dividem-se fundamentalmente em três aspectos: 1º) significação das palavras; 2º) emprego estilístico; 3º) estrutura do texto. Com isso pretendemos que o texto lido seja incorporado pelo leitor com maior intensidade.
11. **Exercícios de revisão** — Determinados aspectos gramaticais só podem ser compreendidos e interiorizados quando se associam a outros com os quais se completam ou se opõem. Por esse motivo, o estudo das classes gramaticais e dos termos da oração deve ser constantemente integrado. Os exercícios de revisão, além de oferecer uma fixação dos itens abordados em unidades anteriores, conduzem a essa integração.

## Plano de curso

### I — Cabeçalho

|                               |                      |
|-------------------------------|----------------------|
| Nome do estabelecimento ..... |                      |
| Matéria .....                 | Professor .....      |
| Série .....                   | Grau ..... Ano ..... |

### II — Objetivos gerais

O ensino de **Língua Portuguesa**, na sétima série do 1.º grau, visa a oferecer ao aluno condições para:

- desenvolver habilidades para decodificar mensagens mediante a operacionalização dos textos;
  - usar em seus enunciados todo o sistema de transformações que a Língua oferece, para que obtenha, além de boa aceitabilidade em seus enunciados, formas novas para expressar-se;
  - decodificar textos relacionando os elementos estruturais de sua organização lógica;
  - desenvolver diferentes formas de comunicação escrita que a Língua oferece para observar, narrar e analisar a realidade;
  - produzir textos de modo fluente, flexível e criativo, destacando a sua própria enunciação;
  - expressar-se verbalmente, por escrito, com correção, clareza e lógica nas diversas áreas de conhecimento;
  - aprimorar a expressão oral, utilizando textos e atividades cujo conteúdo esteja relacionado à vida social e psicológica;
- ● identificar e manipular estruturas morfo-sintáticas básicas da Língua;
- ● sistematizar aspectos das normas gramaticais para aplicá-las, corretas, por escrito e oralmente.

### III — Previsão anual do número de aulas (4 aulas semanais)

#### Cálculo de aulas:

|                  |                     |
|------------------|---------------------|
| Março — 16 aulas | Agosto — 16 aulas   |
| Abril — 16 aulas | Setembro — 16 aulas |
| Maio — 16 aulas  | Outubro — 16 aulas  |
| Junho — 16 aulas | Novembro — 16 aulas |
| Total — 64 aulas | Total — 64 aulas    |

**Desconto previsto:** 25% (32 aulas) — provas semanais, feriados, faltas, facultativos.

#### Total líquido:

|                                   |
|-----------------------------------|
| 1.º semestre = 64 — 16 = 48 aulas |
| 2.º semestre = 64 — 16 = 48 aulas |
| Total = 96 aulas                  |

### IV — Atividades

#### A — Orais:

1. Leitura
2. Dramatização
3. Jogral
4. Debates
5. Entrevista
6. Teatro
7. Canto

#### B — Escritas:

1. Redação
2. Jornal mural
3. Jornal escolar
4. Entrevista
5. Pesquisa
6. Relatórios
7. Cartas
8. Requerimentos

### V — Recursos

1. Quadro-negro e giz
2. Folhas de desenhar
3. Tintas
4. Mural didático
5. Jornal
6. Revistas
7. Gravador
8. Biblioteca
9. Slides
10. Flanelógrafo
11. Vitrola
12. Discos

### VI — Verificação

1. Provas objetivas
2. Redação
3. Trabalhos de pesquisa
4. Arguições orais

## Sinopse do conteúdo da obra

| UNIDADE | TEXTO                     | VOCABULÁRIO                                                      | COMPOSIÇÃO DO TEXTO                                                              | COMPOSIÇÃO DE FRASES                                                     |
|---------|---------------------------|------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| 1       | • Internato               | • Sinônimos<br>• Antônimos                                       | • Monólogo<br>• Ações e pensamentos da personagem<br>• Interpretação             | • Substituição<br>• Texto: Adolescência                                  |
| 2       | • Mal-entendido           | • Sinônimos                                                      | • Características, ações e sentimentos da personagem<br>• Interpretação          | • Discurso direto e indireto<br>• Pontuação do sujeito<br>• Substituição |
| 3       | • O Pombo Enigmático      | • Sinônimos<br>• Palavras com vários significados                | • Tempo e lugar<br>• Fala e sentimentos da personagem<br>• Divisão do texto      | • Texto: Quero                                                           |
| 4       | • Aula Particular         | —                                                                | • Ações, falas, sentimentos e pensamentos da personagem<br>• Idéia central       | • Repetição<br>• Frases curtas                                           |
| 5       | • O Penteado              | • Sinônimos<br>• Palavras com vários significados                | • Posição do autor<br>• Ações e sentimentos da personagem                        | • Discurso direto e indireto<br>• Ordem direta e inversa                 |
| 6       | • Plebiscito              | • Sinônimos<br>• Palavras com vários significados                | • Enredo<br>• Fases do enredo<br>• Tempo e lugar<br>• Ações e falas              | • Texto: Morte do Leiteiro                                               |
| 7       | • Um Homem de Consciência | • Sinônimos<br>• Antônimos<br>• Palavras com vários significados | • Descrição e narração<br>• Descrição física e psicológica<br>• Divisão do texto | —                                                                        |
| 8       | • O Anjo da Noite         | • Sinônimos<br>• Palavras com vários significados                | • Descrição de ambientes<br>• Ações das personagens                              | • Personificação<br>• Ampliação                                          |
| 9       | • A Professora            | • Sinônimos                                                      | • Descrição e narração<br>• Divisão do texto<br>• Interpretação                  | • Discurso direto e indireto                                             |
| 10      | • Telegrama               | • Sinônimos<br>• Palavras com vários significados                | • Sentimentos da personagem<br>• Interpretação<br>• Onomatopéia                  | —                                                                        |
| 11      | • Petição                 | • Sinônimos<br>• Palavras com vários significados                | • Poesia                                                                         | —                                                                        |

| COMPOSIÇÃO DE TEXTOS                                                                                                             | GRAMÁTICA                                                                                                                                              | ORTOGRAFIA                                                                                                                                   | ATIVIDADES DE FALA                                                                                                                  | LEITURA ORIENTADA                                                                 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Redação 1</li> <li>• Redação 2</li> <li>• Redação 3</li> </ul>                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisão das classes gramaticais</li> <li>• Funções das palavras sujeito e predicado</li> </ul>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Letra e fonema</li> <li>• Sílabas</li> <li>• Ditado</li> </ul>                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista</li> <li>• Texto: Gravação</li> </ul>                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto: Encontro com o Passado</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Redação 1</li> <li>• Redação 2</li> <li>• Redação 3</li> </ul>                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Predicado verbal</li> <li>• Verbos transitivos e intransitivos</li> <li>• Objeto direto e indireto</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vogal e semivogal</li> <li>• Ditongo crescente e decrescente</li> <li>• Hiato e tritongo</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Componentes de um texto de teatro</li> <li>• Texto: A Família e a Festa da Roça</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto: Um Apólogo</li> </ul>             |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Redação 1</li> <li>• Redação 2</li> <li>• Redação 3</li> </ul>                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pronomes pessoais</li> <li>• Emprego de -lo e -no</li> </ul>                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Encontros consonantais</li> <li>• Dígrafos</li> <li>• Grafia de "isar/izar"</li> </ul>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura dramatizada</li> <li>• Texto: Corda Bamba</li> </ul>                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto: O Pedido de Casamento</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Redação 1</li> <li>• Redação 2</li> <li>• Redação 3</li> </ul>                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Predicado nominal</li> <li>• Verbo de ligação</li> <li>• Predicativo do sujeito</li> </ul>                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Separação de sílabas</li> </ul>                                                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entonação de frases</li> <li>• Texto: O Destino</li> </ul>                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto: Mana Maria</li> </ul>             |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Redação 1</li> <li>• Redação 2</li> <li>• Redação 3</li> <li>• Texto: Cão...</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Predicado verbo-nominal</li> </ul>                                                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sílabas átonas e tônicas</li> <li>• Acentuação das oxítonas</li> </ul>                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Teatro</li> <li>• Texto: Trude e Muque</li> </ul>                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto: Ousadia</li> </ul>                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Redação 1</li> <li>• Redação 2</li> <li>• Redação 3</li> </ul>                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbos</li> <li>• Paradigma das conjugações regulares</li> </ul>                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acentuação gráfica</li> <li>• Grafia do "porque", "por que", "por quê" e "porquê"</li> </ul>        | <hr/>                                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto: O Enviado de Deus</li> </ul>      |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Redação 1</li> <li>• Redação 2</li> <li>• Redação 3</li> </ul>                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vozes verbais: ativa, passiva, reflexiva</li> </ul>                                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acentuação gráfica</li> <li>• Grafia de "mau/mal"</li> </ul>                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogral</li> <li>• Texto: Menino</li> </ul>                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto: A Comadre</li> </ul>              |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Redação 1</li> <li>• Redação 2</li> <li>• Redação 3</li> </ul>                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Classificação do sujeito</li> </ul>                                                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Crase</li> </ul>                                                                                    | <hr/>                                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto: São Luís de Outrora</li> </ul>    |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Redação</li> </ul>                                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adjunto adnominal</li> <li>• Locução adjetiva</li> </ul>                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Palavras homônimas</li> </ul>                                                                       | <hr/>                                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto: Dona Clarisse</li> </ul>          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Telegrama</li> <li>• Redação 1</li> <li>• Redação 2</li> <li>• Redação 3</li> </ul>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adjunto adverbial</li> </ul>                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Palavras parônimas</li> </ul>                                                                       | <hr/>                                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto: Rute</li> </ul>                   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Redação</li> </ul>                                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Complemento nominal</li> <li>• Aposto</li> <li>• Vocativo</li> </ul>                                          | <hr/>                                                                                                                                        | <hr/>                                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto: Carta-Poema</li> </ul>            |

## 8 Manual do Professor — Plano de aula

## UNIDADE 1 (10 aulas)

| OBJETIVOS | CONTEÚDO | ESTRATÉGIAS |
|-----------|----------|-------------|
|-----------|----------|-------------|

## Texto — Vocabulário — Composição do texto

2 aulas

|                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Dar condições ao aluno para:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. entender a mensagem do texto;</li> <li>2. identificar a composição de um monólogo;</li> <li>3. desenvolver o vocabulário;</li> <li>4. distinguir ações e pensamentos da personagem;</li> </ol> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto: "Internato".</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversar informalmente com os alunos sobre o problema do "automatismo": realização de uma série de atos de forma inconsciente, involuntária, maquinal. Comentar que a experiência vivida pela personagem no texto "Internato" pode ser transferida para a vida de cada indivíduo.</li> <li>• Leitura silenciosa do texto.</li> <li>• Resolução dos exercícios de Vocabulário.</li> <li>• Leitura oral do texto.</li> <li>• Como enriquecimento dos comentários que o professor pode acrescentar sobre o monólogo, ofereçamos as seguintes considerações: o monólogo interior caracteriza-se por transcorrer na mente da personagem, como se o "eu" se dirigisse a si próprio. "Na realidade, continua a ser diálogo, uma vez que subentende a presença dum interlocutor, virtual ou real, incluindo a personagem, assim desdobrada em duas entidades mentais (o "eu" e o "outro"), que trocam idéias ou impressões como pessoas diferentes. E visto consistir na detecção dos estados psíquicos anteriores à consciência ou à verbalização deliberada, o monólogo interior identifica-se pela desarticulação lógica das sentenças e dos períodos. Claro que o ato de redigir empresta relativa ordem ao caos que se deseja surpreender, mas tudo se passa como se o recheio subconsciente vazasse inteiro no papel, com o desconcerto que lhe é peculiar." (Massaud Moisés, <i>Dicionário de Termos Literários</i>)</li> </ul> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## Composição de frases e de textos

3 aulas

|                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>5. empregar diferentes possibilidades de comunicação lingüística;</li> <li>6. interiorizar uma estrutura de composição;</li> <li>7. compor texto narrativo;</li> <li>8. compor páginas de um diário;</li> </ol> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Substituição.</li> <li>• Redação.</li> <li>• Texto: "Adolescência".</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A personificação presente no exercício 1 (p. 10) — "O dormitório todo abre os olhos rezando" — foi obtida por um processo metonímico: substituição de uma palavra por outra, com a qual mantém uma relação (de causa-efeito, parte-todo, continente-conteúdo, etc.). Emprega-se a metonímia sobretudo quando se pretende destacar um determinado aspecto do objeto ou coisa localizada.</li> <li>• Na realização das propostas de redação, principalmente a primeira e a segunda, o professor deve enfatizar o processo de composição. Com isso, pretende-se que o aluno gradativamente interiorize uma sintaxe de composição de textos.</li> </ul> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## Gramática — Ortografia

3 aulas

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>9. rever noções das principais classes gramaticais;</li> <li>10. distinguir análise morfológica de análise sintática;</li> <li>11. rever noções de sujeito e predicado;</li> <li>12. distinguir língua falada de língua escrita;</li> <li>13. distinguir letra de fonema;</li> <li>14. identificar sílabas e fonemas;</li> </ol> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Classes gramaticais: substantivo, artigo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio.</li> <li>• Língua falada e língua escrita.</li> <li>• Fonema e letra.</li> <li>• Sílabas: divisão e classificação.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A identificação das classes gramaticais a que pertencem as palavras constitui um pré-requisito fundamental para a aprendizagem das funções sintáticas. Por esse motivo, iniciamos o estudo gramatical na 7.ª série revendo as principais classes de palavras e, ao mesmo tempo, procuramos, no decorrer do livro, estabelecer sempre uma relação entre a classe gramatical e a função sintática.</li> <li>• No estudo das classes gramaticais, é importante que o professor evidencie para o aluno as relações existentes entre elas: o artigo, numeral, pronome e adjetivo referem-se ao substantivo; o advérbio refere-se basicamente ao verbo.</li> <li>• Enfatizar que a análise sintática objetiva analisar as relações existentes entre as palavras que compõem um conjunto significativo.</li> </ul> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

| OBJETIVOS                                                                                                                                                                                  | CONTEÚDO                                                                                                                                               | ESTRATÉGIAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Atividades de fala, de leitura e de revisão</b>                                                                                                                                         |                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>2 aulas</b>                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 15. conhecer os elementos básicos de uma entrevista;<br>16. realizar uma entrevista;<br>17. desenvolver a comunicação oral;<br>18. desenvolver a leitura;<br>19. enriquecer o vocabulário. | <ul style="list-style-type: none"> <li>Componentes de uma entrevista.</li> <li>Texto: "Gravação".</li> <li>Texto: "Encontro com o Passado".</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Quanto à realização da entrevista, o professor deve deixar os alunos totalmente à vontade para a escolha do entrevistado e a elaboração das perguntas. Sugerimos, no entanto, uma supervisão principalmente quanto a:               <ol style="list-style-type: none"> <li>clareza e coerência das perguntas;</li> <li>adequação das perguntas ao entrevistado.</li> </ol> </li> <li>A leitura do texto "Gravação" pode ser dramatizada: um aluno lê a fala do entrevistado, um outro, a fala do entrevistador.</li> </ul> |

**UNIDADE 2 (10 aulas)****Texto — Vocabulário — Composição do texto****2 aulas**

|                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dar condições ao aluno para: <ol style="list-style-type: none"> <li>captar a organização do texto;</li> <li>distinguir ações, pensamentos e características da personagem;</li> <li>entender a mensagem do texto;</li> <li>desenvolver o vocabulário;</li> </ol> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Texto: "Mal-entendido".</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Antes da leitura e análise do texto, o professor mantém com os alunos uma conversa informal a respeito de <b>classes sociais</b>, propondo-lhes algumas perguntas:               <ol style="list-style-type: none"> <li>O que são classes sociais?</li> <li>Quais os fatores que as distinguem?</li> <li>O que determina um <b>status social</b>?</li> </ol>               Essa análise e reflexão podem ser desenvolvidas em integração com <b>Estudos Sociais</b>.             </li> <li>Leitura silenciosa do texto.</li> <li>Resolução dos exercícios propostos em <b>Vocabulário</b>.</li> <li>Após a correção desses exercícios, sugerimos ao professor que:               <ol style="list-style-type: none"> <li>peça aos alunos que construam frases utilizando as seguintes palavras do texto: <b>irreverente, inseparável, inexplicável, inapelável, amaranhado, irretorquível</b>;</li> <li>explique o sentido denotativo da palavra <b>orgia</b>: "Festa solene de Dionísio ou Baco, na antiguidade greco-romana; bacanal". A seguir, comente a conotação que ela assume no texto: "profusão, desperdício".</li> </ol> </li> <li>Resolução dos exercícios de <b>Composição do texto</b>.</li> <li>Dependendo do nível sócio-cultural dos alunos, o professor pode solicitar que especifiquem no texto elementos que indiquem <b>status social</b>. A seguir, motivar uma discussão a respeito do seguinte assunto: até que ponto <b>felicidade é proporcional à renda</b>, isto é, quanto mais dinheiro uma pessoa tem, mais feliz ela é?</li> </ul> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Composição de frases e de textos****2 aulas**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>identificar a estrutura do discurso direto e indireto;</li> <li>empregar o discurso direto e indireto;</li> <li>empregar corretamente a vírgula;</li> <li>desenvolver diferentes formas de comunicação lingüística;</li> <li>compor textos narrativo-descritivos;</li> <li>pesquisar a Umbanda e o Candomblé;</li> </ol> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Discurso direto e indireto.</li> <li>Pontuação.</li> <li>Redação.</li> <li>Pesquisa.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>O traço distintivo fundamental entre o discurso direto e o indireto é a mudança do sujeito do enunciado: a) no discurso direto, o emissor é a personagem, isto é, a personagem fala sem interferência do narrador; b) no discurso indireto, o emissor é o narrador, isto é, a fala da personagem é controlada pelo narrador.<br/>A opção por uma dessas possibilidades de reprodução da fala da personagem depende da intencionalidade do narrador. Comentar com os alunos que as duas possibilidades são corretas e orientá-los para que na produção de textos empreguem-nas.</li> <li>No exercício 6 (p. 35) comentar que a diferença entre as frases é estilística: na frase <b>a</b>, destaca-se o sujeito; na frase <b>b</b>, destaca-se a informação (o predicado).</li> </ul> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## Exercícios complementares

## UNIDADE 1

- Grife o sujeito.
  - Por toda a cidade era reconhecida a figura humilde e meiga da mãe preta.
  - Nunca, respondeu ela, abanando a cabeça.
  - Reprovaram alguns autores esta história.
  - Decorreram alguns instantes de silêncio.
  - A paisagem estendia-se imensa e tranqüila.
  - O ar campestre é saudável.
  - «Ouviram do Ipiranga as margens plácidas De um povo heróico o brado retumbante...»
- Dê os substantivos correspondentes aos seguintes verbos.
 

|           |            |
|-----------|------------|
| agredir   | permitir   |
| imprimir  | interceder |
| progredir | decidir    |
| oprimir   | deter      |
| reprimir  | divertir   |
| discutir  | corromper  |
- Grife os adjetivos presentes no trecho abaixo.
 

«Lainha fazia rodar o banquinho, graciosa e delicada. Endireitava o vestido, num modinho bonito. E — suprema inveja! — passava a mão sob os cachos pesados, jogava-os nas costas, dourados e brilhantes, num gesto de rainha.»
- Transforme a oração, segundo o modelo.
  - A criança está *alegre*.  
A *alegria* da criança.
  - O palhaço está feliz.
  - A sala é grande.
  - A rua é larga.
  - O menino é inteligente.
  - O gato é esperto.
  - Papai é tranqüilo.
- Ditado.
  - majestade, pajé, pajem, giz, rigidez, tigela, canjica, cafajeste
  - ressuscitar, rescisão, sossego, submissão, sucessivo, acessório

## UNIDADE 2

- Construa orações com os seguintes verbos transitivos.
  - destruir
  - comprar
  - precisar
  - assistir
- Construa orações com os seguintes verbos intransitivos.
  - sair
  - chegar
  - vir
  - entrar
- Complete as orações com um complemento verbal: objeto direto ou objeto indireto.
  - O povo elege .....
  - A união faz .....
  - Os filhos devem obedecer .....
  - Este livro pertence .....
  - A primavera sucede .....
  - Os jovens aspiram .....
  - A torcida aplaudiu .....
- Coloque o objeto direto no início da oração, separando-o por vírgula.
  - As flores perfumam o ar.  
O ar, as flores perfumam.
  - As nuvens encobrem o sol.
  - Nós conhecemos nossos defeitos.
  - O astrônomo observa os astros.
  - Os pássaros destroem os insetos.
  - Eu escrevi esta carta.
  - Ninguém pode perder aquele espetáculo.
- Transforme a frase, seguindo o modelo.
  - Admirar a natureza.  
A admiração da natureza.
  - Afirmar a verdade.
  - Lembrar o passado.
  - Viajar ao Nordeste.
  - Resolver um problema.
  - Fugir do colégio.
  - Relaxar os músculos.



## Avaliação (unidades 1 e 2)

1º bimestre

## A. Texto

## O REI DOS ANIMAIS

Saiu o Leão a fazer sua pesquisa estatística, para verificar se ainda era o Rei das Selvas. Os tempos tinham mudado muito, as condições do progresso alterado a psicologia e os métodos de combate das feras, as relações de respeito entre os animais já não eram as mesmas, de modo que seria bom indagar. Não que restasse ao Leão qualquer dúvida quanto à sua realeza. Mas assegurar-se é uma das constantes do espírito humano e, por extensão, do espírito animal. Ouvir da boca dos outros a consagração do nosso valor, saber o sabido, quando ele nos é favorável, eis um prazer dos deuses. Assim o Leão encontrou o macaco e perguntou: «Hei, você aí, macaco — quem é o rei dos animais?» O macaco, surpreendido pelo rugir indagatório, deu um salto de pavor e, quando respondeu, já estava no mais alto galho da mais alta árvore da floresta: «Claro que é você, Leão, claro que é você!»

Satisfeito, o Leão continuou pela floresta e perguntou ao papagaio: «Curupaco, papagaio. Quem é, segundo seu conceito, o Senhor da Floresta, não é o Leão?» E como aos papagaios não é dado o dom de improvisar, mas apenas o de repetir, lá repetiu o papagaio: «Curupaco... não é o Leão? Não é o Leão? Curupaco, não é o Leão?»

Chelo de si, o Leão prosseguiu em busca de novas afirmações de sua personalidade. Encontrou a coruja e perguntou: «Coruja, não sou eu o maior da mata?» «Sim, és tu», disse a coruja. Mas disse de sábia, não de crente. E lá se foi o Leão, mais firme no passo, mais alto de cabeça. Encontrou o tigre: «Tigre, disse em voz de estentor — «eu sou o rei da floresta. Certo?» O tigre rugiu, hesitou, tentou não responder, mas sentiu o barulho do olhar do Leão fixo em si, e disse, rugindo contrafeito: «Sim.» E rugiu ainda mais mal-humorado já arrependido, quando o Leão se afastou.

Três quilômetros adiante, numa grande clareira, o Leão encontrou o elefante. Perguntou: «Elefante, quem manda na floresta, que é Rei, Imperador, Presidente da República, dono e senhor de árvores e de seres, dentro da mata?» O elefante pegou-o pela tromba, deu três voltas com ele pelo ar, atirou-o contra o tronco de uma árvore e desapareceu floresta adentro. O Leão caiu no chão, tonto e ensanguentado, levantou-se lambendo uma das patas, e murmurou: «Que diabo, só porque não sabia a resposta não era preciso ficar tão zangado» MORAL: CADA UM TIRA DOS ACONTECIMENTOS A CONCLUSÃO QUE BEM ENTENDE.

(Millôr Fernandes)

## B. Compreensão do texto (valor: 3,0 pontos)

- Com que objetivo saiu o Leão a fazer sua pesquisa estatística?  
O Leão saiu a fazer sua pesquisa estatística, para verificar se ainda era o Rei das Selvas.
- O leão não duvidava de sua realeza. Por que então fez a pesquisa?  
Ouvir da boca dos outros a consagração de seu valor, saber o sabido.
- Podemos afirmar que as respostas afirmativas do macaco, papagaio, coruja e tigre foram coerentes com o que eles realmente pensavam? Justifique sua resposta.  
A resposta desses animais não foi coerente com o que eles realmente pensavam, pois todos afirmaram a "realeza" do Leão mais por medo do que por convicção.
- Explique a seguinte frase do texto: "...disse de sábia, não de crente".  
A coruja não acreditava que realmente o Leão fosse o Rei das Selvas, mas respondeu afirmativamente, por prudência.
- Dê um sinônimo para as seguintes palavras do texto:  
a) "pavor": medo, temor.  
b) "contrafeito": fingido, forçado, constrangido.  
c) "alterado": mudado, transformado.  
d) "indagar": perguntar, questionar.
- Crie uma outra moral para esta história.  
(resposta pessoal)

## C. Gramática (valor: 3,0 pontos)

- Grife o sujeito.  
a) Saiu o Leão a fazer sua pesquisa estatística.  
b) Não restava ao Leão qualquer dúvida quanto à sua realeza.  
c) Lá repetiu o papagaio.  
d) Chelo de si, o Leão prosseguiu em busca de novas afirmações de sua personalidade.

- Grife com um traço os verbos intransitivos e com dois traços os verbos transitivos.

- O tigre rugiu na mata.
- O Leão encontrou o elefante.
- O Leão caiu no chão.
- O elefante atirou o Leão contra o tronco de uma árvore.
- O elefante desapareceu floresta adentro.

- Retire do último parágrafo do texto:

- cinco substantivos;
- cinco verbos;
- quatro adjetivos;
- um numeral;
- dois advérbios.

- Grife e classifique os predicados das orações seguintes em verbal ou nominal.

- O Leão caiu no chão.
- O Leão ficou tonto e ensanguentado.
- O elefante pegou-o pela tromba.
- Eu sou o Rei da Floresta.

- Para reproduzir a fala das personagens, o narrador emprega no texto:

- ( ) o discurso direto;
  - ( ) o discurso indireto;
  - ( ) os discursos direto e indireto;
  - ( ) nenhum dos dois.
- Dê um exemplo.

- Classifique os encontros vocálicos, assinalando:

- |                   |                 |              |
|-------------------|-----------------|--------------|
| (1) ditongo       | (2) hiato       | (3) tritongo |
| a. ( ) conceito   | e. ( ) afastou  |              |
| b. ( ) psicologia | f. ( ) enxaguou |              |
| c. ( ) sábia      | g. ( ) quais    |              |
| d. ( ) sabia      | h. ( ) realeza  |              |

## D. Redação (valor: 4,0 pontos)

Crie uma história a que se aplique uma das seguintes morais, extraídas de provérbios:

- Dente por dente, olho por olho.
- Ninguém é profeta em sua terra.
- Cada macaco no seu galho.

## O Pombo Enigmático

Na inelutável necessidade do amor (era quase primavera), pombo e pomba marcaram um encontro galante quando voavam e revoavam no azul do Rio de Janeiro. Era bem de manhãzinha.

— Às quatro em ponto me casarei contigo no mais alto beiral — disse o pombo.

— Candelária? — perguntou a noiva.

— Do lado norte — respondeu ele.

— Tá — assentiu com alegria e pudor a pomba.

Pois, às quatro azul em ponto, a pomba pontualíssima pousava pensativamente no beiral. O pombo? O pombo não.

A pombinha, que era branca sem exagero, arrulhava, humilhada e ofendida com o atraso, contemplando acima do campanário todas as possibilidades da rosa-dos-ventos. Mas na paisagem do céu voavam só velozes andorinhas garotas, porque as andorinhas mais velhas enfileiravam-se nas cornijas, pensando na morte, como gente fina, lá dentro, nos dias solenes de missa de réquiem.

Quatro e dez. Quatro e um quarto. Uma pomba sozinha, à mercê quem sabe de um gavião, lendário mas possível. Sol e sombra. Como custa a passar um quarto de hora para uma noiva que espera o noivo no mais alto beiral. Como a brisa é triste. Como se humilha em revolta a noiva branca.

Ah, arrulhou de repente a pomba, quando distinguiu, indignada, o pombo que chegava caminhando pelo beiral mais alto, do outro lado, lá onde, um pouco além, gritavam esganadas as gaivotas do mar pardo do mercado. Irônica, perguntou a pomba:

— Perdeste a noção do templo?

— Perdão, por Deus, perdão — respondeu o pombo — Tardo mas ardo. Olha que tarde!...

— Que tarde? — perguntou a pomba.

— Que tarde! Que azul! Que tarde azul!

— Mas e eu?! — disse a pomba. — Sozinha aqui em cima!

— A tarde era tão bonita — disse o pombo gravemente — a tarde era tão bonita, que era um crime voar, vir voando.

— Mas e eu?! Eu!? — queixava-se a pomba.

— A tarde era tão bonita — explicou o pombo com doce paciência — que eu vim andando, que eu tinha de vir andando, meu amor.

Paulo Mendes Campos, *O Pombo Enigmático*, in Quadrante, Editora do Autor, Rio de Janeiro, 1962, pp. 93-94

questões relativas ao  
VOCABULÁRIO

**Sinônimos**

**Palavras  
com vários  
significados**

1. Assinale o significado que a palavra grifada assume no texto.
  - a) "O Pombo *Enigmático*"  
(X) misterioso      ( ) bondoso      ( ) poeta
  - b) "Na *inelutável* necessidade do amor..."  
( ) forte      (X) irresistível      ( ) heróica
  - c) "... pombo e pomba marcaram um encontro *galante*..."  
( ) diferente      ( ) gostoso      (X) elegante
  - d) "... disse o pombo *gravemente*..."  
( ) com tristeza      (X) com seriedade      ( ) com honestidade
2. «Pudor» é um sentimento de:  
( ) orgulho;      ( ) humildade;      (X) vergonha.
3. «Candelária» é o nome de:  
(X) uma igreja;      ( ) um palácio;      ( ) um prédio.
4. Marque com X as palavras ou expressões que podem substituir, com igual sentido, o verbo grifado:  
"— Tá — *assentiu* com alegria e pudor a pomba."  
(X) consentir      ( ) exigir  
( ) responder      (X) anuir  
(X) concordar      (X) estar de acordo
5. Indique os vários sentidos em que foi empregada a palavra *grave*.
 

|                |                       |
|----------------|-----------------------|
| (1) importante | (3) doloroso, penoso. |
| (2) severo     | (4) trágico           |

(2) A mãe lançou-lhe um olhar *grave*.  
 (4) Sofreu um acidente *grave*.  
 (1) *Graves* razões me levam a proceder assim.  
 (1) — Tenho um *grave* assunto a tratar com você — disse o pai secamente.  
 (3) Deram-lhe a *grave* incumbência de comunicar a morte do amigo.
6. Há vários tipos de missa, dependendo do dia ou da intenção com que ela é celebrada. Relacione:
 

|                       |                              |
|-----------------------|------------------------------|
| (a) missa de réquiem; | (c) missa campal;            |
| (b) missa do galo;    | (d) missa de ação de graças. |

(d) Missa celebrada em agradecimento a uma graça recebida.  
 (a) Missa solene pela alma de um morto.  
 (b) A que é dita na noite de Natal.  
 (c) A que se diz em altar armado ao ar livre.

questões relativas à  
COMPOSIÇÃO DO TEXTO

**Tempo  
e lugar**

1. Pombo e pomba marcam um encontro galante.
  - a) Em que lugar acontece isso?  
*No Rio de Janeiro.*
  - b) Transcreva duas frases que indiquem o tempo em que ocorre esse fato.
    - 1.a) *"(era quase primavera)."*
    - 2.a) *"Era bem de manhãzinha."*
  - c) Que frase indica a causa do encontro?  
*"Na inelutável necessidade do amor..."*
2. O autor acompanha a ansiedade e sobretudo a angústia da pomba na expectativa do pombo. Que frase refere-se à passagem do tempo?  
*"Quatro e dez. Quatro e um quarto."*
3. A pomba transfere para o ambiente toda a sua angústia. Copie a frase que revela isso.  
*"Como a brisa é triste."*

**Fala  
da personagem**

4. Para reproduzir a fala das personagens, o autor utiliza:
  - a. (X) o discurso direto;      b. ( ) o discurso indireto.
5. Complete convenientemente as afirmações abaixo com as palavras **interrogativo** e **exclamativo**.

Nos últimos parágrafos do texto, predomina na fala da pomba um tom *interrogativo* e na fala do pombo um tom *exclamativo*.

6. Quem decide o local e a hora do encontro?
 

(X) O pombo.                                      ( ) A pomba.
7. No primeiro diálogo reproduzido no texto entre pombo e pomba, podemos constatar que:
  - a) O pombo mostra-se:
 

(X) seguro;                                      ( ) indeciso.
  - b) A pomba mostra-se:
 

(X) tímida;                                      ( ) decidida.
8. Transcreva duas palavras do texto que transmitam o estado da pomba enquanto esperava o noivo.  
*"...humilhada e ofendida..."*
9. Através da comparação:
 

"... as andorinhas mais velhas enfileiravam-se nas cornijas, pensando na morte, como gente fina, lá dentro, nos dias solenes de missa de réquiem."

o autor quer exprimir:

( ) o canto e a alegria das andorinhas mais velhas;

(X) a tristeza e a inutilidade das andorinhas mais velhas.

### Divisão do texto

### Interpretação

10. O texto pode ser dividido em três partes. Dê um título para cada uma dessas partes, indicando em que frase começa e em que frase termina cada uma delas.

1.<sup>a</sup> parte — Título: *"Na inelutável necessidade do amor..."*  
Começa em *"...assentiu com alegria e pudor a pomba."*  
Termina em .....

2.<sup>a</sup> parte — Título: .....  
Começa em *"Pois, às quatro azul em ponto, a pomba..."*  
Termina em *"Como se humilha em revolta a noiva branca."*

3.<sup>a</sup> parte — Título: .....  
Começa em *"Ah, arrulhou de repente a pomba..."*  
Termina em *"...tinha de vir andando, meu amor."*

11. Na expressão: «Pois, às quatro azul em ponto...», o adjetivo **azul** foi empregado pelo autor com um efeito especial. Explique esse efeito.

*Azul serve para qualificar o céu, portanto, o lugar em que se encontra a pomba. Às quatro horas da tarde, o céu está azul. O autor, ao relacionar azul a quatro horas, sugere uma estreita ligação entre tempo (quatro horas) e lugar (céu).*

12. Leia atentamente a frase:

*"Pois, às quatro azul em ponto, a pomba pontualíssima pousava pensativamente no beiral. O pombo? O pombo não."*

Você percebe que há a repetição de uma mesma consoante.

- a) Que consoante é essa?

*A consoante "p".....*

- b) Através dessa repetição, que efeito estilístico o autor sugere?

*Indicar a precisão da pomba ao horário marcado,.....*

13. Ao dizer:

*"— Perdeste a noção do templo?"*

a pomba demonstrou sua ironia ao noivo que chegava atrasado. Em que consiste essa ironia?

( ) A pomba refere-se ao engano do pombo, que se esqueceu do lugar em que marcara o encontro.

(x) A pomba emprega um trocadilho que reúne a idéia de tempo e lugar.

( ) A pomba demonstra seu nervosismo por trocar as palavras.

14. Existe relação entre o título e o texto? Qual?

atividades de  
COMPOSIÇÃO DE TEXTOS

**Redação 1**

No texto «O Pombo Enigmático», você acompanhou uma história envolvendo personagens não-humanas («pombo» e «pomba»). Propomos a você a elaboração dessa história, mas com personagens humanas: um rapaz e uma moça.

Você pode seguir o mesmo roteiro do texto de Paulo Mendes Campos:

1ª parte — **Eles marcam o encontro:**

- Pode ser o primeiro encontro.
- O que eles falam?
- Como reage a moça?
- O que ela sente?
- Em que lugar eles estão?

2ª parte — **Ela chega ao lugar na hora marcada:**

- Ele, porém, não chegou ainda.
- O que e como ela se sente?
- O que ela pensa?
- A personagem, neste momento, pode sentir um misto de expectativa, angústia e revolta. Detalhe todos esses sentimentos.

3ª parte — **Ele chega calmo e poético:**

- Qual a justificativa que apresenta para o atraso?
- O que eles conversam?
- Qual a reação dela?
- O que ele faz para convencê-la?

**Redação 2**

O «pombo» da história contada por Paulo Mendes Campos é dotado de extrema sensibilidade: encanta-se tanto com a natureza que, para desfrutá-la com maior intensidade, prefere vir andando a voar, mesmo que isso lhe custe o atraso no encontro com sua amada. É um pombo poeta.

Suponha que esse pombo tivesse feito uma poesia enquanto contemplava a tarde e a oferecesse à sua amada. Como seria esse poema?

**Redação 3**

O «amor» é um sentimento presente em cada pessoa. Ele se manifesta em diferentes graus e em diferentes formas de um indivíduo para outro. Mas todos amam. E todos gostam de ler ou assistir histórias de amor, porque as personagens vivem situações que, muitas vezes, cada indivíduo gostaria de estar vivendo.

E você também ama. Ama o seu sonho, a sua vida. Ama aquela pessoa que existe perto de você ou ama aquela pessoa que a sua imaginação criou. E, certamente, você sente vontade de dizer isso. Componha, portanto, um texto que fale sobre o amor.

Acompanhe no texto a seguir o que o poeta Carlos Drummond de Andrade fala-nos sobre o amor.

### Quero

Quero que todos os dias do ano  
todos os dias da vida  
de meia em meia hora  
de 5 em 5 minutos  
me digas: Eu te amo.

Ouvindo-te dizer: Eu te amo,  
creio, no momento, que sou amado.  
No momento anterior  
e no seguinte,  
como sabê-lo?

Quero que me repitas até a exaustão  
que me amas que me amas que me amas.  
Do contrário evapora-se a amação  
pois ao dizer: Eu te amo,  
desmentes  
apagas  
teu amor por mim.

Exijo de ti o perene comunicado.  
Não exijo senão isto,  
isto sempre, isto cada vez mais.

Quero ser amado por e em tua palavra  
nem sei de outra maneira a não ser esta  
de reconhecer o dom amoroso,  
a perfeita maneira de saber-se amado:  
amor na raiz da palavra  
e na sua emissão,  
amor  
saltando da língua nacional,  
amor  
feito som  
vibração espacial.

No momento em que não me dizes:  
Eu te amo,  
inexoravelmente sei  
que deixaste de amar-me,  
que nunca me amaste antes.

Se não disseses urgente repetido  
Eu te amoamoamoamoamo,  
verdade fulminante que acabas de desentranhar,  
eu me precipito no caos,  
essa coleção de objetos de não-amor.

*Carlos Drummond de Andrade,  
Quero, in As Impurezas do Branco,  
Livaria José Olympio Editora,  
Rio de Janeiro, 2ª ed., 1974*

classes gramaticais  
PRONOMES PESSOAIS

**Definição**

Veja o valor na frase da palavra grifada:

Mara gosta de dançar, por isso ela não faltará a esta festa.  
Nome Pronome

A palavra «ela» refere-se ao nome «Mara», substituindo-o. A palavra que possui este valor pertence à classe dos pronomes.

**Pronome:** classe de palavra que substitui o nome.

**Pronomes pessoais**

Há vários tipos de pronome. Vamos conhecer nesta unidade os **pronomes pessoais**.

Chamam-se **pessoais** porque substituem as **pessoas** que participam de um processo de comunicação:

Referente

-----

Emissor ----- Receptor

eu nós ele(s)/ela(s) tu/vós

**Emissor:** pessoa que fala.

**Receptor** (ou destinatário): pessoa com quem se fala.

**Referente:** pessoa ou coisa de que se fala.

**Funções dos pronomes pessoais**

Os pronomes pessoais podem exercer na oração três funções: **sujeito**, **objeto direto** e **objeto indireto**.

Observe a função das palavras grifadas:

|                      |           |               |                   |
|----------------------|-----------|---------------|-------------------|
| <u>Ela</u>           | ofereceu  | um livro      | ao professor.     |
| Cristina             | ofereceu- | <u>o</u>      | ao professor.     |
| Cristina             | ofereceu  | um livro      | para <u>ele</u> . |
|                      |           | OBJETO DIRETO | OBJETO INDIRETO   |
| Complementos verbais |           |               |                   |



## Classificação

Os pronomes pessoais classificam-se, de acordo com a função que exercem na oração, em:

- a) **retos**: se exercerem a função de **sujeito**;
- b) **obliquos**: se exercerem a função de **complementos verbais** (objeto direto e indireto).

|          | Pronomes pessoais | Pronomes pessoais obliquos |                   |
|----------|-------------------|----------------------------|-------------------|
|          |                   | retos                      | obliquos          |
|          |                   | Átonos                     | Tônicos           |
| Singular | 1.ª pessoa        | eu                         | mim, comigo       |
|          | 2.ª pessoa        | tu                         | ti, contigo       |
|          | 3.ª pessoa        | ele/ela                    | si, ele, consigo  |
| Plural   | 1.ª pessoa        | nós                        | nós, conosco      |
|          | 2.ª pessoa        | vós                        | vós, convosco     |
|          | 3.ª pessoa        | eles/elas                  | si, eles, consigo |

Para distinguir os pronomes obliquos átonos dos tônicos, saiba que:

- a) os pronomes obliquos átonos não vêm precedidos de preposição;
- b) os pronomes obliquos tônicos vêm sempre precedidos de preposição.

Ofereceu-me um disco.

↑  
Obliquo átono

Ofereceu um disco a mim.

↑  
Obliquo tônico

## 1. Leia:

Falou com/eu → Falou comigo.

Empregamos um pronome pessoal obliquo tônico.

Faça isso.

- |                                        |                                         |
|----------------------------------------|-----------------------------------------|
| a) Falou com tu<br>Falou contigo.....  | c) Falou com nós<br>Falou conosco.....  |
| b) Falou com/ele<br>Falou consigo..... | d) Falou com vós<br>Falou convosco..... |

## 2. Classifique os pronomes de acordo com o código:

- (a) pronome pessoal reto;
  - (b) pronome pessoal obliquo átono;
  - (c) pronome pessoal obliquo tônico.
- (a) Nós faremos a apresentação da classe.
  - (b) Não o conheço.
  - (c) Não temas a mim.
  - (a) Deixa este exercício para eu resolver.
  - (c) Prefiro você a ele.
  - (a) Ele não aceitou a sugestão.
  - (c) Fez tudo por nós.
  - (b) Eu te amo muito.
  - (b) Ninguém nos conhece.

*Funções  
dos pronomes  
"O" e "LHE"*

Observe as substituições:

- a. O professor analisou o trabalho.  
O professor analisou-o.
- b. Márcia telefonou ao namorado.  
Márcia lhe telefonou.

Na oração a substituímos o **objeto direto** pelo pronome o.

Na oração b substituímos o **objeto indireto** pelo pronome lhe.

- Os pronomes oblíquos **O, A, OS, AS** exercem a função de **objeto direto**.
- Os pronomes oblíquos **LHE, LHES** exercem a função de **objeto indireto**.

3. Transcreva as orações, substituindo o objeto direto ou indireto pelo pronome correspondente.

- a) Você descobriu o segredo do cofre?  
Você o descobriu? .....
- b) Paguei ao jornaleiro.  
Paguei-lhe. ....
- c) Você conhece aquela menina?  
Você a conhece? .....
- d) O diretor concedeu aumento aos funcionários.  
O diretor concedeu-lhes aumento. ....
- e) Quem venceu o jogo?  
Quem o venceu? .....

4. Analise a função do pronome grifado de acordo com o código:

- (a) objeto direto;  
(b) objeto indireto.
- a. (b) Nada *lhe* dissemos.  
b. (b) Já *lhe* devolveram o livro.  
c. (a) Ela *o* amava apaixonadamente.  
d. (a) Os amigos *o* encontraram na biblioteca.  
e. (b) Ninguém *lhe* obedece.  
f. (a) Alguém *os* convidou para a festa.

*Substituição  
de "O" por "-LO"*

Observe as substituições do objeto direto pelos pronomes **o, a, os, as**.

- a. Você deve convencer *seu amigo*.  
Você deve convencê-lo.
- b. Oferecemos *um livro* ao professor.  
Oferecemo-lo ao professor.
- c. Traz *o culpado* diante de nós.  
Trá-lo diante de nós.

Constatamos que:

Se um verbo terminar pelas consoantes **-R, -S, -Z** e for seguido dos pronomes **O, A, OS, AS**, ocorre a supressão dessas consoantes e o acréscimo da consoante **L** junto aos pronomes:

convencer-o → convencel-lo

oferecemos-o → oferecemol-lo

traz-o → trál-lo

#### 5. Substitua o objeto direto por um pronome.

a) Quero conhecer *sua moto*.

*Quero conhecê-la*.....

b) Preciso encontrar *este defeito* agora.

*Preciso encontrá-lo* agora.....

c) É necessário fazer *este exercício* rapidamente.

*É necessário fazê-lo* rapidamente.....

d) Procure analisar *este aspecto* com mais atenção.

*Procure analisá-lo* com mais atenção.....

Veja uma outra substituição:

a. Fizeram o relatório. → Fizeram-no.

b. Dão um resumo. → Dão-no.

c. Põe o disco. → Põe-no.

Substituição  
"O" por "-NO"

Se o verbo terminar em vogal nasal (**-AM, -EM, -ÃO, -OE**), os pronomes **O, A, OS, AS** transformam-se em **NO, NA, NOS, NAS**.

#### 6. Observe:

a. Eles o encontraram.

b. Encontraram-no.

Faça o mesmo.

a) Eles o conhecem.

*Conhecem-no*.....

c) Vocês a carregaram.

*Carregaram-na*.....

b) Eles o pegaram.

*Pegaram-no*.....

d) Eles os visitavam.

*Visitavam-nos*.....

#### 7. Analise a função do pronome, de acordo com o código:

(1) sujeito; (2) objeto direto; (3) objeto indireto.

a) *Eu* (1) já conhecia este assunto.

b) O diretor ameaçou-o (2).

c) *Nós* (1) *lhe* (3) oferecemos uma carona.

d) *Tu* (1) devias convocá-lo (2).

e) Ninguém o (2) alcançou.

f) Concederam-lhe (3) um aumento.

g) Adquiriram-no (2) por um bom preço.

h) Elei de conquistá-la (2) um dia.

i) Os jurados classificaram-na (2) em primeiro lugar.

exercícios de  
ORTOGRAFIA

*Encontros  
consonantais*

**Encontros consonantais:** duas consoantes pronunciadas numa única sílaba.

Principais encontros consonantais:

|                |                |
|----------------|----------------|
| /bl/ — bloco   | /gl/ — glutão  |
| /br/ — branco  | /gr/ — grande  |
| /cl/ — claro   | /pr/ — prato   |
| /cr/ — cravo   | /tl/ — atlas   |
| /dr/ — vidro   | /tr/ — tribo   |
| /fl/ — flor    | /vr/ — palavra |
| /fr/ — francês |                |

*Dígrafos*

**Dígrafos:** duas letras que servem para indicar um único fonema.

Na palavra **chuva**, você encontra:

- cinco letras: c-h-u-v-a;
- quatro fonemas: /x-u-v-a/.

Por quê?

As letras **CH** indicam um único fonema: /x/. Constituem, portanto, um dígrafo.

Principais dígrafos:

|              |                |
|--------------|----------------|
| CH — ficha   | SC — desça     |
| LH — palha   | SC — florescer |
| NH — unha    | XC — exceção   |
| RR — carro   | GU — guerra    |
| SS — pássaro | QU — querer    |

**Observação:** As letras **M** e **N** podem:

- 1) representar um fonema:

*mala* — nada

Nesse caso são consoantes.

- 2) indicar a nasalização da vogal:

*campo* = / câpo /

*santo* = / sâto /

Nesse caso, **AM** e **AN** são considerados dígrafos, porque temos duas letras representando um único fonema: /ã/.

Consideramos, portanto, também como dígrafos as letras:

|                  |                  |
|------------------|------------------|
| IN — /ĩ/ — lindo | AM — /ã/ — tampo |
| OM — /ô/ — pombo | AN — /ã/ — tanto |
| ON — /ô/ — tonto | EM — /ê/ — tempo |
| UM — /û/ — comum | EN — /ê/ — sento |
| UN — /ũ/ — mundo | IM — /i/ — limbo |

## 1. Classifique conforme o código:

(1) encontro consonantal;

(2) dígrafo.

- |               |               |
|---------------|---------------|
| (2) jantar    | (2) presença  |
| (1) entretida | (1) problema  |
| (2) nossas    | (2) balanço   |
| (1) Rodrigues | (2) fecha     |
| (2) vergonha  | (2) Rodrigues |

## 2. Indique o número de letras e fonemas que compõem as seguintes palavras:

|              | LETRA | FONEMA |
|--------------|-------|--------|
| ímpeto       | 6     | 5      |
| disse        | 8     | 6      |
| senhora      | 7     | 6      |
| ignorante    | 9     | 8      |
| hoje         | 4     | 3      |
| humilhar     | 8     | 6      |
| confessasse  | 11    | 8      |
| conhecimento | 12    | 10     |

## 3. Observe atentamente a grafia das palavras do texto «O Pombo Enigmático», pois o professor escolherá algumas para um ditado.

|             |               |            |
|-------------|---------------|------------|
| necessidade | pontualíssima | de repente |
| manhazinha  | humilhada     | à mercê de |
| assentiu    | atraso        | brisa      |
| exagero     | velozes       | indignada  |

## 4. Complete as palavras com «ISAR» ou «IZAR», segundo convier.

|                     |                       |                   |
|---------------------|-----------------------|-------------------|
| anal... isar...     | paral... isar...      | pesqu... isar...  |
| av... isar...       | industrial... izar... | bat... izar...    |
| fiscal... izar...   | final... izar...      | canal... izar...  |
| nacional... izar... | regular... izar...    | simpat... izar... |

Ditado

Grafia  
de "ISAR"  
e "IZAR"

## Corda Bamba

- NARRADOR** — Márcia entrou atrás de Dona Cecília:
- MÁRCIA** — Por que, mamãe?
- DONA CECÍLIA** — Não, não e não!
- MÁRCIA** — Mas por quê?
- DONA CECÍLIA** — Um operário, um pintor de parede...
- MÁRCIA** — Ele tá pintando parede mas é artista de circo; anda na corda bamba.
- DONA CECÍLIA** — Dá tudo na mesma: uns pobretões! Têm que trabalhar o dia todo pra poder viver.
- MÁRCIA** — Trabalhar é bom pra saúde.
- DONA CECÍLIA** — Quem disse?
- MÁRCIA** — É só a senhora olhar pro Marcelo: forte, corado...
- DONA CECÍLIA** — Não quero olhar.
- MÁRCIA** — Não quero marido de mãozinha de seda, lisinha de tanto não fazer nada. Não quero, não quero.
- DONA CECÍLIA** — Você não tem nada que querer ou não querer. Você é a minha única filha e tem que namorar um rapaz do meu agrado.
- MÁRCIA** — O Marcelo quer falar com a senhora, vou mandar ele entrar.
- DONA CECÍLIA** — Não manda, não recebo. Imagina! Receber um operário na minha casa, ainda é capaz de sujar o tapete de tinta.
- MÁRCIA** — Posso mandar o Marcelo entrar, mamãe?
- DONA CECÍLIA** — Já disse que não recebo.
- MÁRCIA** — Mas ele quer pedir o seu consentimento.
- DONA CECÍLIA** — Não vou deixar ele te namorar.
- MÁRCIA** — Namorar eu já estou namorando há muito tempo; agora eu quero é casar.
- DONA CECÍLIA** — O quê?!
- MÁRCIA** — Escuta aqui, mamãe, a senhora sempre mandou e desmandou em mim; a senhora nunca deixou eu escolher uma roupa, um colégio, uma amiga. Cansei.
- DONA CECÍLIA** — Você está muito moça pra cansar.
- MÁRCIA** — Mamãe, quer fazer o favor de entender? Eu estou apaixonada pelo Marcelo!
- DONA CECÍLIA** — A gente faz uma viagem linda e você esquece.
- MÁRCIA** — E ele está apaixonado por mim.
- DONA CECÍLIA** — Eu dou dinheiro pra ele e ele te esquece.
- NARRADOR** — Márcia desatou a chorar. Dona Maria Cecília Mendonça de Melo se olhou no espelho, se achou bonita, suspirou contente e fez um cheque.
- DONA CECÍLIA** — Pronto, chama o teu namorado. Não faz mal que ele suje o tapete de tinta: é só ver o cheque que ele vai logo esquecer a paixão por você.

ADA

MÁRCIA — O seu dinheiro só serve é pra isso, não é? Pra forçar todo o mundo a fazer o que a senhora quer. Pra comprar os outros!

NARRADOR — Marcelo apareceu no fundo do quarto, olhando tanto pra Márcia que tropeçou na beira da cama e por um triz não foi de nariz no chão. Dona Maria Cecília estendeu o cheque pra ele:

DONA CECÍLIA — Está vendo esse dinheiro, rapaz? Dá e sobra pra você não ter que trabalhar nunca mais, não é?

MARCELO — Puxa, nunca vi tanto dinheiro assim.

DONA CECÍLIA — Toma. É pra você.

MARCELO — A senhora tá brincando?

DONA CECÍLIA — É pra você, já disse.

MARCELO — É presente de casamento que a senhora tá dando pra gente?

DONA CECÍLIA — Esse dinheiro é pra você ir embora daqui; é pra você ir morar noutra cidade e nunca mais ver a Márcia.

NARRADOR — Marcelo ficou um tempo parado; depois pegou a mão de Dona Maria Cecília.

MARCELO — Eu tinha um amigo que costumava dizer que promessa só fica valendo quando a gente aperta a mão.

DONA CECÍLIA — Então aperta depressa. E não aperta com força. É só prometer que nunca mais vai ver a minha filha e pronto.

MARCELO — Minha senhora, eu prometo que a primeira coisa que eu quero ver quando acordar é a Márcia; a última coisa que eu quero ver quando dormir é a Márcia.

NARRADOR — Márcia parou de chorar; Marcelo piscou pra ela.

MARCELO — Eu prometo que nunca vou deixar ninguém me separar da Márcia.

DONA CECÍLIA — Me solta!

MARCELO — Eu prometo aceitar com paciência tudo que a gente sofrer junto.

DONA CECÍLIA — Solta a minha mão!

MARCELO — Eu prometo curtir à beça tudo que a gente viver junto.

DONA CECÍLIA — Solta!

MARCELO — Eu prometo nunca achar que eu sou melhor que ela.

DONA CECÍLIA — Márcia, diz pra esse homem soltar a minha mão!

MARCELO — E prometo que eu não vou achar que ela é melhor que eu.

DONA CECÍLIA — Não aperta!

MARCELO — Eu prometo usar a minha vida pra ter uma vida boa com a Márcia.

DONA CECÍLIA — Não aperta a minha mão assim!

MARCELO — E se for preciso (tomara que não seja!) eu prometo que eu dou a minha vida pra salvar a vida dela.

NARRADOR — Dona Cecília arrancou a mão; o cheque caiu no chão.

DONA CECÍLIA — Sai daqui! Já!

NARRADOR — Marcelo foi saindo. Márcia correu atrás.

DONA CECÍLIA — Márcia! Você fica.

MÁRCIA — Ah, quer saber de uma coisa, mamãe? Dessa vez eu não vou fazer o que a senhora está mandando. Se a senhora continua não deixando eu casar com o Marcelo, sinto muito: vou ter mesmo que fugir pra casar.

Lygia Bojunga Nunes, Corda Bamba, Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1979

atividades de  
LEITURA ORIENTADA

1. **Pretexto** - desculpa; razão aparente ou imaginária que se alega para dissimular o motivo real de uma ação ou omissão.

2. **Mantiqueira** - serra localizada no Estado de São Paulo. Nesta passagem está presente uma comparação: Campos Lara adquire forças para declarar-se a Maria Rosa, como se tivesse de escalar a serra da Mantiqueira.

3. **Entalada** - apuro, aperto, dificuldade.

4. Observe nessa passagem como o autor acompanha o mundo interior da personagem, relatando suas ansiedades, expectativas, hesitações...

5. **Soneto** - composição poética de 14 versos, dispostos em dois quartetos e dois tercetos.

## O Pedido de Casamento

O namoro foi pegando. Campos Lara passou a freqüentar a casa como pessoa da família. A espera de que ele se abrisse, todos os parentes, ao primeiro pretexto<sup>1</sup>, saíam da sala. Ele era moço direito, estava se vendo, não era preciso vigiar, não era desses aproveitadores. Depois que se declarasse, depois que ficasse noivo, então sim, recomendaria a vigilância, ficariam sempre os pais na sala, ou a prima, ou o irmãozinho menor.

E como era de esperar, um dia a bomba rebentou. Quando saiu o último parente da sala, o garoto para brincar de pegador, que os vizinhos chamavam, a prima para ver se a Laurinha tinha uma fita vermelha que pudesse emprestar, o velho porque ia pagar a conta da farmácia e Dona Nair porque precisava ir lá dentro, ver se o bolo já estava no ponto, Campos Lara, muito trêmulo, murmurou:

— Eu queria lhe falar sobre uma coisa.

Maria Rosa não respondeu. Concordeu, com uma onda de sangue no rosto, que deu a Campos Lara forças para escalar a Mantiqueira<sup>2</sup> daquela entalada<sup>3</sup>.

— Eu...

Maria Rosa quase disse que aceitava, de uma vez, para resolver a situação, tal o embaraço em que se achavam<sup>4</sup>. Estiveram um momento calados.

— Gosta de versos?

— Gosto...

— Ah!...

Mas, conversando, fugiam do assunto. E no íntimo Maria Rosa queria saber logo o que tinha a dizer o poeta.

— O senhor estava querendo falar comigo?

— Ah! sim... Estava... Gosta de versos?

— Gosto.

— Eu... eu queria lhe mostrar um sonetozinho.

Era aquilo? Rosinha desapontou. Mas quis ver. O soneto<sup>5</sup> dizia tudo, uma declaração de amor, apaixonada e quente.

Leu o papel, emocionada, sentiu que o sangue lhe subia outra vez. O coração dava-lhe pulos no peito. Olhou o poeta interdita, entregou-lhe o papel.

— Bonito, não?

— Acha?

— Muito!

Novo silêncio. O brinde da farmácia parecia animado, em todas as dimensões, as figuras destacadas do fundo, querendo sair. Campos Lara cricou coragem.

— O que é que achou dos versos?

— Bonitos... Muitos bonitos...

6. **Têm** terais de olhos, a a face.

7. **Real** aquilo o rômido

8. **Sor** interior

9. **Neg** cólica.

10. **A** adquire signific vida, lu



6. *Têmporas* - partes laterais da cabeça, entre os olhos, a fronte, a orelha e a face.

7. *Reatou* - continuou aquilo que se tinha interrompido.

8. *Sorocaba* - cidade do interior paulista.

9. *Negra* - triste, melancólica.

10. A palavra "sol" adquire nesta frase uma significação simbólica: vida, luz, força, alento.

- Mas... não achou nada?
- Como assim?
- Não sabe quem inspirou?
- Não sei... Como é que a gente pode saber? Alguma moça, com certeza...
- Por certo. E... e sabe quem é?
- Não.
- Seja sincera. Não sabe?
- Se o senhor não disser...
- É a criatura mais linda, mais adorável do mundo.
- Sim?
- Não sabe quem é?
- Eu não sou adivinha...
- Ora... sabe muito bem...
- Eu?
- Você mesma!

Maria Rosa estremeceu. Ela não dissera "eu" para se fazer de heroína do soneto. Queria perguntar: "Eu sei? O senhor acha que eu sei?" O "eu" era uma fuga. Mas, o poeta entendera demais e fora melhor assim. Ficaram ambos surpresos, o sangue agitado, fazendo barulho nos pulsos, no peito, nas *têmporas* <sup>6</sup>...

— Maria Rosa — reatou <sup>7</sup> o poeta — você já deve ter notado... Quer casar comigo?

— Mas assim... sem esperar... assim de repente?

— Não me aceita? Não gosta de mim?

— Não, não é isso. Eu simpatizo muito com o senhor... Mas assim tão cedo... A gente não se conhece direito...

— Oh! Maria Rosa! É como se eu a tivesse conhecido a vida inteira! Você me encheu a vida, me iluminou o coração, me fez viver outra vez! Você nem pode imaginar o meu estado de espírito, quando apareci em Sorocaba <sup>8</sup>. Tinha a alma negra <sup>9</sup>, desiludida, cheia de fel. O seu olhar foi um novo sol <sup>10</sup> na minha existência. Não! Não diga que não nos conhecemos!

— Mas...

— Gosta de outro?

— Não.

— Jura?

— Juro.

— Então por que não me aceita?

— É que assim tão de repente... Eu não esperava... Preciso pensar primeiro.

— Não. Não pense. Responda, sim ou não?

— Não, Campos. Uma coisa dessas não se resolve assim. Você mesmo, o senhor mesmo há de concordar. Casamento é coisa muito séria. Me dê um prazo para pensar.

Campos Lara puxou do relógio.

— Está bem. Cinco minutos.

Orígenes Lessa, *O Pedido de Casamento*, in Seleta, Livraria José Olympio Editora, Rio de Janeiro, 1973, pp. 77-80

exercícios de  
VERIFICAÇÃO DA LEITURA

1. O que continha a poesia que Campos Lara entregou para Maria Rosa?
2. A família de Maria Rosa era favorável ao namoro?
3. Em que trecho Campos Lara faz uma declaração de amor a Maria Rosa?
4. Maria Rosa aceitou de imediato a proposta de Campos Lara? Por quê?
5. Composição de uma poesia — Os alunos farão o papel do poeta Campos Lara, compondo uma poesia para Maria Rosa, enquanto as alunas farão o mesmo, como se fossem Maria Rosa. O tema dessa poesia deve ser uma declaração de amor.

exercícios de  
REVISÃO GRAMATICAL

*Funções  
sintáticas*

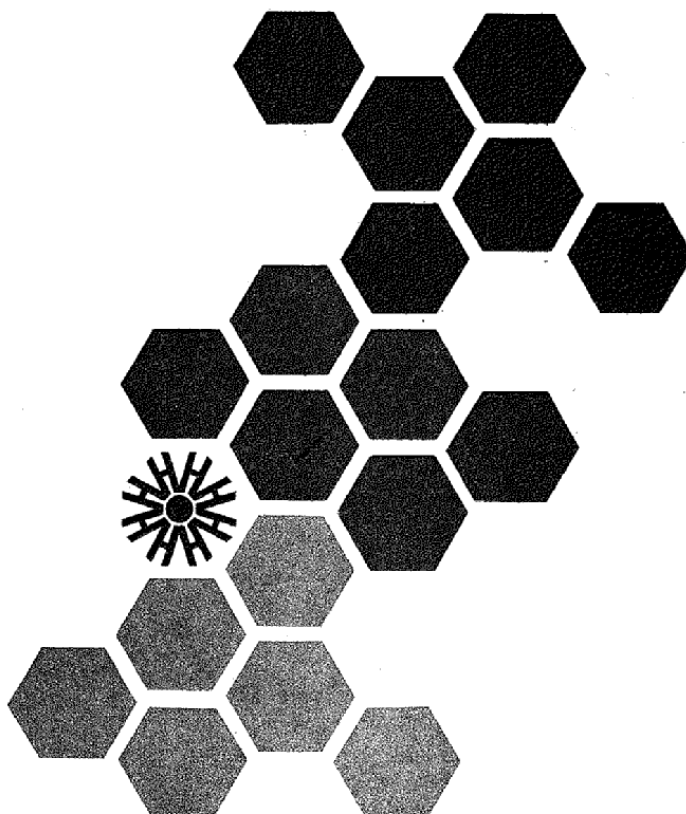
1. Indique a função sintática dos termos grifados: sujeito, objeto direto, objeto indireto.
  - a) "*Maria Rosa* não respondeu."
  - b) "Gosta *de versos*?"
  - c) "Campos Lara criou *coragem*."
  - d) "*O seu olhar* foi um novo sol na minha existência."
  - e) A moça leu *o papel* emocionada.
  - f) "*O coração* dava-lhe pulos no peito."

*Pronomes  
pessoais*

2. Quais são os pronomes pessoais retos? Que função eles exercem na oração?
3. Qual a diferença entre os pronomes pessoais oblíquos tônicos e átonos?
4. Classifique os pronomes pessoais grifados em retos, oblíquos átonos e oblíquos tônicos.
  - a) "É que assim tão de repente... *Eu* não esperava..."
  - b) "Casamento é coisa muito séria. *Me* dê um prazo para pensar."
  - c) "Eu queria *lhe* falar sobre uma coisa."
  - d) "*Ele* era moço direito, estava se vendo..."
  - e) "O senhor estava querendo falar *comigo*?"
  - f) "Não gosta de *mim*?"
  - g) "Não diga que não *nos* conhecemos!"

Anexo 8 – Amostra parcial do Currículo do Paraná (1975)

**ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA  
EQUIPE DE CURRÍCULO-CETEPAR**



# **CURRÍCULO**

ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA

MATERIAL DE APOIO PARA OPERACIONALIZAÇÃO DAS  
DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO DE 1º GRAU

## COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

5º a 8ª SÉRIE

372.19  
P223c0



CURRÍCULO  
ANO 2 — Nº 18



MINISTRO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

NEY AMINTAS DE BARROS BRAGA

DIRETORA DO ENSINO FUNDAMENTAL

ANNA BERNARDES DA SILVEIRA ROSA

GOVERNADOR DO ESTADO DO PARANÁ

JAIME CANET JÚNIOR

SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA

FRANCISCO BORSARI NETTO

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE ENSINO DE 1º GRAU

ZEILA FERREIRA CORTESE

DIRETORA EXECUTIVA DO CETEPAR

IVETE TORRES RIBEIRO

**EQUIPE DE CURRÍCULO**

- 1- AVANY DE BARROS COELHO
- 2- GRENILZA MARIA LIS
- 3- IRENE BEDIN
- 4- IZA RIBEIRO BORGES
- 5- NIRCÉLIO ZABOT - COORDENADOR
- 6- TERESA ORLOWSKI ARTIOLLI
- 7- TEREZINHA ANDRADE CHEMBERG

**CONSULTORES**

- SEMMA VERÔNICA MASCARELLO
- MARIA IGNÊS MARINS ROMANUS
- TATIANA TEREZA DE ABEN-ATHAR PIRES GOMES

**APOIO**

- EZENIR SABARDO
- SANDRA BERTOLETTI

|                                                               |     |
|---------------------------------------------------------------|-----|
| 1. FUNDAMENTAÇÃO LEGAL.....                                   | 17  |
| 2. CONSIDERAÇÕES GERAIS                                       |     |
| 2.1. A ÁREA DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO.....                   | 23  |
| 2.2. ASPECTOS METODOLÓGICOS.....                              | 35  |
| 3. OBJETIVOS GERAIS DE COMUNICAÇÃO E EX-<br>PRESSÃO.....      | 47  |
| 4. PROGRAMAÇÃO CURRICULAR POR SÉRIE-LÍNGUA<br>PORTUGUESA..... | 55  |
| 4.1. GRAMÁTICA.....                                           | 97  |
| 5. EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.....                                    | 103 |
| 5.1. PROGRAMAÇÃO CURRICULAR POR SÉRIE.....                    | 115 |
| 6. SUGESTÕES DE PROJETO.....                                  | 148 |
| 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....                            | 163 |

A fundamentação legal de COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO está expressa no Artigo 39 da Resolução nº 8/71:

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

No Parecer 853/71, ao qual a Resolução acima citada está anexada, podemos ler, sobre Língua Portuguesa: "A Língua Portuguesa, portanto, será como o instrumento por excelência de comunicação no duplo sentido de transmissão e compreensão de idéias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica, o que vale dizer: leitura, escrita e comunicação oral. Nesta última encontra-se um dos elementos mais evidentes de conexão entre a Língua e os Estudos Sociais, encarados como um mecanismo de integração do educando ao meio. Também não se há de esquecer, neste particular, a importância cada vez mais que assume nos dias atuais a linguagem falada, ao impacto dos meios de comunicação "audiovisual", a ponto de que, se já não vivemos uma cultura predominantemente oral, pelo menos as duas vias tendem a equilibrar-se.

A marcha do ensino será decerto aquela que se vem preconizando. No início da escolarização, a aprendizagem se fará principalmente à base de atividades, a serem desenvolvidas de modo e com intensidade tal que o idioma seja diante do aluno no menos como uma sucessão de palavras do que sob a forma natural de comportamento. Neste "saber linguístico prévio", que a escola compete orientar e disciplinar, reside uma das diferenças básicas entre a didática da língua vernácula e a dos idiomas estrangeiros. Daí por diante, insinua-se e amplia-se pro



gressivamente a preocupação da língua como tal, até que se chegue às sistematizações gramaticais, a partir das séries finais do primeiro grau, para ordenar as experiências assim colhidas.

Ao lado de sua função instrumental, o ensino da Língua Portuguesa há de revestir, como antes se assinalou, um indispensável sentido de "expressão da Cultura Brasileira". As situações criadas e os textos escolhidos para leitura em articulações com as outras matérias, devem conduzir a uma compreensão e apreciação da nossa História, da nossa Literatura, da Civilização que vimos construindo e dos nossos valores mais típicos. Isto, evidentemente, não há de conduzir a exclusivismos estreitos. Assim como a nossa História é parte da História Universal, a Literatura Brasileira não poderá ser estudada com abstração de suas raízes portuguesas e sem inserir-se no complexo cultural europeu de que se origina. Seja como for, é preciso não esquecer que "atrás de uma língua há um país, nesse país existem homens, e o que se pretende é conduzir a eles" (M. LA BOUM).

Sobre EDUCAÇÃO ARTÍSTICA e EDUCAÇÃO FÍSICA o Artigo 7º da Lei 5.692 determina:

*"Será obrigatória a inclusão da Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos Currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º Graus" (o grifo é nosso).*

O mesmo Parecer 853/71 evidencia essa obrigatoriedade quando assegura "ser incompleta qualquer formação de 1º e 2º Graus, sem a inclusão da 2ª. camada de conteúdos, constituída pelas atividades prescritas no Artigo 7º da Lei".

Sobre Educação Física há ainda que se observar o disposto no Decreto nº 69.450, de 11 de novembro de 1.971 e, ao nível estadual, as Circulares 01/74 e 02/74, até a presente data ainda em vigor (Departamento de Educação Física - SEEC/PR).

exte  
pas  
mo in  
t;  
expres  
eriam  
seriam  
o.

escola: galpões, barracões e espaços ao ar livre, inclusive.

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA abrange Artes Plásticas, Folclore, Teatro de todos os tipos, Música e toda e qualquer atividade de exploração sensorial. O importante é que o produto da expressão criadora - cantado, desenhado, modelado, colado, recortado, confeccionado ou dramatizado - não seja objeto de julgamento, isto é, não receba simplesmente uma nota ou conceito que o classifique como trabalho bom ou ruim, que tenha agradado ou não ao professor. De outra parte, as características especiais da avaliação em Educação Artística não devem tampouco acomodar o professor numa posição que o descompromisse da análise do trabalho. Tudo o que é proposto deve ser avaliado, mas não é o produto que deve ser valorizado e sim o processo criador.

no de  
1  
a, num  
a e  
r sua  
síveis

intrar  
vimen

is pe  
profes  
ivida

os ma  
tiliza  
a, ar  
ento do  
ra da

"O QUE IMPORTA NÃO É O TRABALHO EXECUTADO PELA CRIANÇA E SIM O EFEITO QUE ESSE TRABALHO PRODUZIU NA SUA EDUCAÇÃO."

Alcídio Mafra de Souza

## ORTOGRAFIA

A ortografia de uma pessoa, o conhecimento das normas do bem escrever e falar, enfim, o domínio da língua, é o que poderíamos chamar de "cartão de apresentação pessoal". A correção ortográfica é uma manifestação exterior da cultura intelectual do indivíduo.

Além desse aspecto social, a ortografia possui outro valor sumamente importante: é a preservação da comunicação escrita. Sendo a língua um meio de comunicação, a uniformidade geral do sistema é a melhor condição para sua eficiência. Há, portanto, em toda a sociedade humana a necessidade de um sistema ortográfico, pelo qual todos se pautem.

Por outro lado, consideremos: se a língua é, por excelência, um instrumento de comunicação, no duplo sentido de transmissão e compreensão de mensagens, sob a dupla forma, escrita e oral; se o objetivo precípua de seu ensino é desenvolver no aluno as habilidades comunicativas de ouvir, falar, ler e escrever, não basta aperfeiçoar o comportamento do aluno somente em termos de escrever com clareza, concisão, originalidade e harmonia. É necessário também escrever com correção.

### O QUE SE DEVE ENSINAR:

Deve-se memorizar aquelas palavras que apresentam dificuldade na grafia e que fazem parte do vocabulário ativo (usual) do aluno. Essas palavras devem ser submetidas a intensos exercícios, visando a sua memorização.

Deve-se insistir, sobretudo, na utilização correta das letras que correspondem aos fonemas abaixo, pois é neste particular que se evidencia a maior incoerência do nosso sistema ortográfico, no que tange ao correlacionamento entre fonema e letra. O fato de um mesmo fonema poder ser registrado, na língua escrita, de diversas maneiras, acarreta o maior número de erros.

adores  
unica  
dição,  
cons  
ianças  
s ou

desa  
ouvir.  
cri

tesmen  
respei  
dis  
pela

s oral  
a in

re fa  
ouvidas.  
os ou

valiar  
o e TV

ção es  
citar:

ten  
ouvir

- b) é preciso que o aparelho auditivo funcione normalmente (condições físicas do ouvinte);
- c) condições ambientais: a sala de aula deve apresentar um arranjo de carteiras que proporcione a possibilidade de comunicação face a face. A audição é melhor, quando se vê a pessoa que fala;
- d) interesse no que vai ser ouvido: aquilo que vai ouvir deve estar dentro de seus interesses;
- e) motivação para ouvir: deve ter um objetivo para a atividade. Não esquecer que o aluno ouve:
  - para recrear-se
  - colher informações
  - fazer críticas e avaliações.

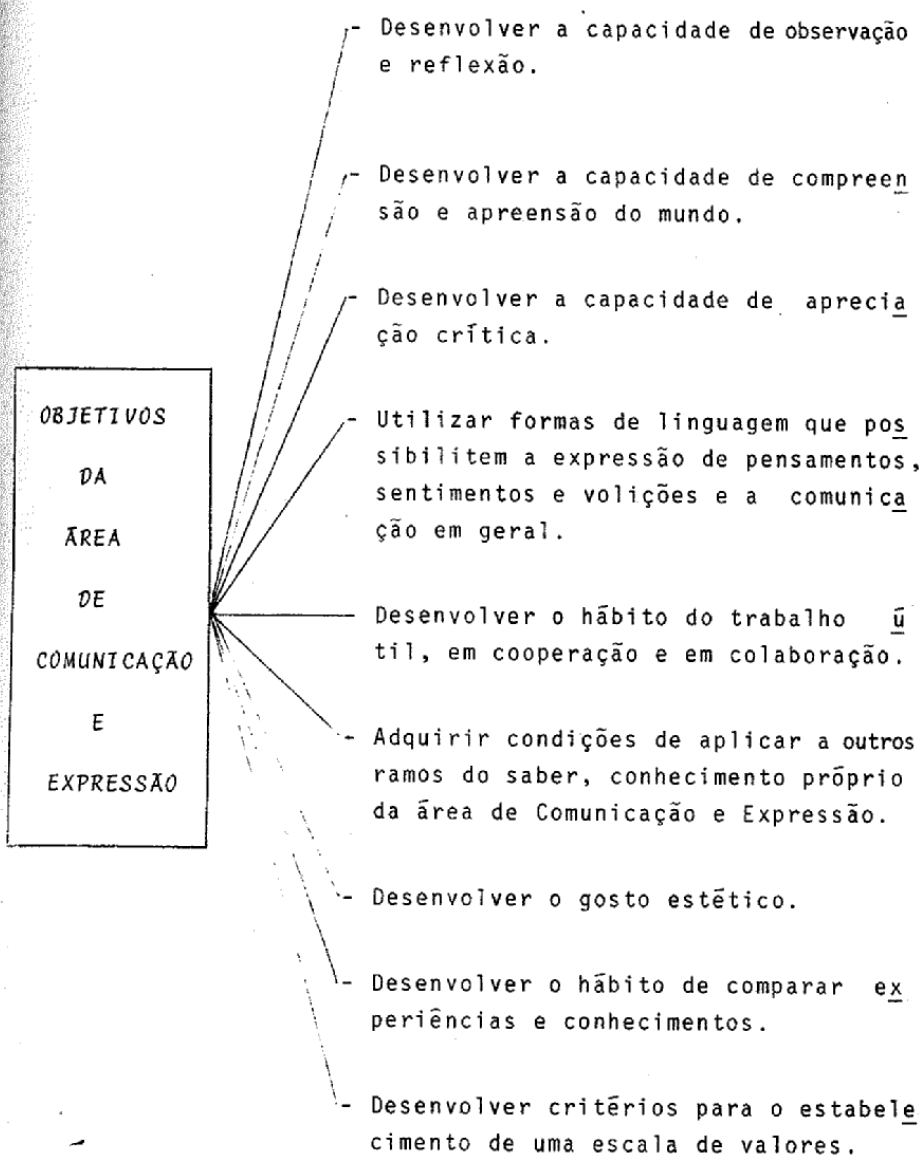
Ouvir não é, contudo, alguma coisa nova que vá se acrescentar ao programa escolar, tão sobrecarregado.

Os alunos passam grande tempo a ouvir (ouvem os professores, os colegas, entrevistados, etc.). É preciso que o professor tenha o cuidado de transformar essas atividades em circuito de mão dupla, nos quais os alunos alternadamente ouçam e falem acerca do que ouviram.

O professor pode utilizar, para o ouvir, as mesmas atividades utilizadas para o falar.

A habilidade de ouvir, adquirida na escola, será útil ao indivíduo durante toda a vida.

SÓ É SÁBIO QUEM SABE OUVIR.



OBJETIVOS  
GERAIS  
DE  
LÍNGUA  
PORTUGUESA

- 1 - Comunicar-se dentro de um padrão lin  
guístico adequado à situação e ao  
contexto sócio-cultural.
- 2 - Compreender o fenômeno cultural das  
várias épocas, através da mensagem  
literária.
- 3 - Interpretar o fenômeno literário, a  
través de apreciações críticas, ade  
quado ao seu nível de conhecimento.
- 4 - Valorizar a manifestação artístico-  
literário, em suas implicações huma  
nas e estilísticas.
- 5 - Ouvir com atenção, discernimento e  
crítica.
- 6 - Expressar-se criativamente, utilizan  
do formas diversas de expressão.
- 7 - Valorizar a leitura como fonte de co  
nhecimento e de formação da sua prô  
pria escala de valores.
- 8 - Sistematizar e generalizar conceitos  
linguísticos formulados ao longo do  
1º Grau, demonstrando raciocínio lin  
guístico.
- 9 - Reconhecer, classificar e usar os  
diferentes tipos de registro.
- 10 - Compreender em seus múltiplos aspec  
tos o processo da comunicação e ana  
lisá-lo.
- 11 - Utilizar o vocabulário adquirido em todas  
as áreas de estudo, ajustando-o especifi  
camente.

Antes que se inicie a leitura dos objetivos referentes à Língua Portuguesa, convém esclarecermos:

- 1 - Alguns objetivos se repetem em várias séries: a intenção é a de que se insista e se aprofunde o conteúdo proposto, uma vez que não se pode ter a pretensão de que o educando, em uma única série, adquira hábitos, atitudes e habilidades, além do domínio de estruturas linguísticas. Assim, o treino enfático de certos objetivos permitirá que o educando atinja, ao final do 1º Grau, os objetivos educacionais propostos pela Escola.
- 2 - Há, também, um crescendo na formulação dos objetivos de linguagem oral (falar e ler) e de linguagem escrita. A intenção é a de chegarmos à meta final com calma, devagar. É preferível trabalharmos com qualidade do que com quantidade. "Intoxicar" o educando de conhecimentos significará domínio de língua;

Muitas poderão ser as argumentações e, talvez, todas válidas. Mas é interessante lembrarmos-nos de que os alunos não são iguais, nem mesmo quando pertencentes a uma mesma escola. O que se dirá quando de escolas, bairros, cidades e municípios diversos?

## 5a. SÉRIE

| OBJETIVOS ESPECÍFICOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | CONTEÚDO                                                                                                                                                                  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1. Consultar dicionários, glossários e índices em geral, a fim de poder utilizá-los em situações diversas de estudo.</p> <p>Manusear o fichário da biblioteca, anotando dados bibliográficos necessários ao estudo de obras literárias.</p> <p>Seguir ordens e explicações dos textos, sem solicitar explicações.</p> <p>2. Ler textos literários ou informativos, evidenciando boa dicção, entonação e fluência, transmitindo com expressividade.</p> <p>3. Ler silenciosamente, a fim de desenvolver o hábito deste tipo de leitura, facilitando a iniciação literária.</p> <p>4. Interpretar textos diversos, sejam literários ou informativos, usando seu próprio vocabulário.</p> <p>Identificar as idéias contidas em textos lidos, sem inferências.</p> | <p><u>LINGUAGEM ORAL - LER e FALAR</u></p> <p>1 - Habilidades de leitura.</p> <p>2 - Leitura oral.</p> <p>3 - Leitura silenciosa.</p> <p>4 - Leitura e interpretação.</p> |



| OBJETIVOS ESPECÍFICOS                                                                                                                                                                                                                                                                                               | CONTEÚDO                                                                            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar a idéia central de um texto lido.</li> <li>- Segmentar o texto em estudo de acordo com as idéias básicas identificadas, dando um título a cada segmento.</li> <li>- Substituir, no texto em estudo, vocábulo por outros de igual significado.</li> </ul>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sinonímia. Vocabulário.</li> </ul>         |
| <p>5 - Analisar pequenos textos literários, identificando as personagens principais e secundárias, tempo, espaço, enredo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar as características físicas e psicológicas das personagens, bem como suas atitudes e reações, sob orientação do educador.</li> </ul> | <p>5 - Interpretação (iniciação à análise literária, subjetivamente) orientada.</p> |
| <p>6 - Identificar pormenores estilísticos ao nível do seu conhecimento linguístico, a partir de leitura e interpretação de textos.</p>                                                                                                                                                                             | <p>6 - Interpretação. Recursos estilísticos.</p>                                    |
| <p>7 - Comparar fatos e situações contidas em um texto com os de sua própria vivência.</p>                                                                                                                                                                                                                          | <p>7 - Expressão oral.</p>                                                          |
| <p>8 - Confrontar e analisar as mesmas informações expressas por fontes diferentes.</p>                                                                                                                                                                                                                             | <p>8 - Assunto e tema.</p>                                                          |

fontes diferentes.

| OBJETIVOS ESPECÍFICOS                                                                                                                   | CONTEÚDO                                                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 9 - Emitir e receber mensagens em situações de grupo, respeitando normas estabelecidas.                                                 | 9 - Expressão Oral. Processo de Comunicação: emissão e recepção de mensagens.                   |
| 10 - Transmitir, oralmente, de modo inteligível, situações ou necessidades da vida diária.                                              | 10 - Expressão Oral: recados, participações, felicitações, acontecimentos, agradecimentos, etc. |
| 11 - Dramatizar situações de narrativas lidas, ouvidas ou criadas pelo grupo-classe.                                                    | 11 - Dramatização.                                                                              |
| 12 - Interpretar oralmente e com relativa fidelidade, programas de TV, filmes e textos de propaganda, previamente estabelecidos.        | 12 - Interpretação oral.                                                                        |
| 13 - Discutir as idéias contidas em artigos publicados em jornais e revistas, em relação a pontos de vista pessoais ou do grupo-classe. | 13 - Expressão oral: discussão em grupo.                                                        |
| 14 - Declamar pequenas poesias, evidenciando inflexão adequada de voz.                                                                  | 14 - Expressão oral: declamação.                                                                |

| OBJETIVOS ESPECÍFICOS                                                                                            | CONTEÚDO                                                                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| 15 - Relatar, oralmente, impressões pessoais após a realização de excursões, viagens ou simples passeios.        | 15 - Relato oral, informal.                                              |
| 16 - Expressar a mesma idéia, oralmente, utilizando vocábulos diferentes mas equivalentes (paráfrase).           | 16 - Paráfrase.                                                          |
| 17 - Descrever, oralmente, sensações causadas por estímulos sensoriais variados (música, desenho, etc.).         | 17 - Descrição oral.                                                     |
| 18 - Narrar pequenas anedotas e/ou adivinhações, para entretenimento do grupo-classe e visando desinibição oral. | 18 - Narração oral: anedotas e/ou adivinhações.                          |
|                                                                                                                  | <u>B - EXPRESSÃO ESCRITA</u>                                             |
| 19 - Elaborar uma história em quadrinhos, a partir da narração de um fato.                                       | 19 - Criatividade em Língua Portuguesa e Educação Artística.             |
| 20 - Quadrinizar um texto lido ou narrado, enfocando as idéias principais, bem como a ação das personagens).     | 20 - Quadrinização de história (Língua Portuguesa e Educação Artística). |

| OBJETIVOS ESPECÍFICOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | CONTEÚDO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>21 - Registrar as idéias ou impressões sobre o mundo em que vive, de acordo com sua vivência.</p> <p>22 - Completar uma estória ilustrada, redigindo os balões em branco.</p> <p>23 - Reproduzir, com relativa fidelidade, fatos e informações recebidas oralmente ou por escrito.</p> <p>24 - Organizar, em grupo, o jornal da classe, com material redigido pelo grupo-classe.</p> <p>25 - Redigir composições criativas, livremente, utilizando formas lingüísticas adequadas ao seu nível de conhecimento.</p> <p>26 - Reproduzir informações contidas em textos literários ou informativos, resumindo-os em suas idéias básicas, com sequência lógica.</p> <p>27 - Redigir pequenos recados, bilhetes, cartas e telegramas, obedecendo às normas do registro formal.</p> | <p>21 - Expressão escrita: registro de impressões. Diário pessoal.</p> <p>22 - Expressão escrita.</p> <p>23 - Reprodução face ao "ouvir" e ao "ler".</p> <p>24 - Jornal da Classe - Expressão escrita.</p> <p>25 - Expressão escrita criativa</p> <p>26 - Expressão escrita.</p> <p>27 - Expressão escrita: composições práticas.</p> |

| OBJETIVOS ESPECÍFICOS                                                                                                                                     | CONTEÚDO                                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| 28 - Redigir pequenas histórias, a partir de sugestões apresentadas pelo educador, com sequência lógica do pensamento, para apresentação ao grupo-classe. | 28 - Expressão escrita e Expressão oral.                 |
| 29 - Substituir palavras ou expressões de um texto por outras equivalentes, por escrito.                                                                  | 29 - Vocabulário. Sinônimos.                             |
| 30 - Concluir histórias iniciadas ou vice-versa, sem fugir à idéia central, evidenciando criatividade.                                                    | 30 - Expressão escrita criativa.                         |
| 31 - Apresentar relatório informal ao grupo-classe, após observação de fatos e experiências.                                                              | 31 - Expressão escrita: relatório informal.              |
| 32 - Sublinhar, numa narrativa literária, palavras ou expressões que indiquem ação ou movimento, formas e cores dos objetos, no ambiente da narrativa.    | 32 - Iniciação à análise literária: espaço da narrativa. |
| 33 - Especificar as diversas maneiras de serem grafados os fonemas /s/, /r/, /z/, /c/, /g/, organizando quadros demonstrativos das relações fonema-letra. | 33 - Ortografia.                                         |

| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | CONTEÚDO |
|-----------------------|----------|
|-----------------------|----------|

| OBJETIVOS ESPECÍFICOS                                                                                                                                                                                                         | CONTEÚDO                                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| 34 - Relacionar os sinais de pontuação, usados na escrita, com a natureza entonativa da frase.<br><br>- Associar a exclamação a aspectos de expressividade ou emotividade na enunciação da frase, em frases <u>varia</u> das. | 34 - <u>Pontuação</u> / <u>Entonação</u> . |
| 35 - Acentuar convenientemente as palavras, através de <u>e</u> xercícios específicos.                                                                                                                                        | 35 - <u>Acentuação</u> .                   |

# SUGESTÕES DE ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES

## 5a. série

- |                             |                                       |
|-----------------------------|---------------------------------------|
| 1 - Pesquisa: . livre       | 32 - Cartão-relâmpago R               |
| . orientada                 | 33 - Aula expositiva                  |
| 2 - Interpretação:          | 34 - Visitas, Excursões, Pa-<br>seios |
| . oral                      | 35 - Visita à Biblioteca Es-<br>colar |
| . escrita                   | 36 - Consultas bibliográfi-<br>cas    |
| 3 - Palavras Cruzadas       | 37 - Dramatização                     |
| 4 - Dominó Ortográfico      | 38 - Audição de programas<br>da TV    |
| 5 - Dominox                 | 39 - Narrações                        |
| 6 - Dominó                  | 40 - Quadrinização R                  |
| 7 - Víspera                 | 41 - Exercícios Estruturais           |
| 8 - Jornal de classe        | 42 - Teste de decalque                |
| 9 - Estudo dirigido         | 43 - Mímica                           |
| 10 - Trabalho em Grupo      | 44 - Pantomimas.                      |
| 11 - Leitura individual ✓   |                                       |
| 12 - Leitura oral ✓         |                                       |
| 13 - Leitura silenciosa ✓   |                                       |
| 14 - Leitura dialogada ✓    |                                       |
| 15 - Leitura extra-classe ✓ |                                       |
| 16 - Coro falado            |                                       |
| 17 - Jogo                   |                                       |
| 18 - Discussão dirigida     |                                       |
| 19 - Debates                |                                       |
| 20 - Redação criativa R     |                                       |
| 21 - Redação imitativa R    |                                       |
| 22 - Redação em Grupo R     |                                       |
| 23 - Redação planificada R  |                                       |
| 24 - GVGO                   |                                       |
| 25 - Rumor Clínic           |                                       |
| 26 - Explosão de Idéias     |                                       |
| 27 - Álbum seriado          |                                       |
| 28 - Retro-projetor         |                                       |
| 29 - Projeções: - filmes    |                                       |
| - slides                    |                                       |
| 30 - Declamação O           |                                       |
| 31 - Concurso de slogans R  |                                       |

OBS.: Preferimos elencar as estratégias e/ou atividades, pois para vários objetivos propostos elas são as mes-  
mas. Assim evitamos repeti-  
ções, ficando a seu critério a adoção de uma ou de outra observando-se:

- . os objetivos que você irá elaborar, decalcados nos apresentados neste documen-  
to:
- . Os recursos materiais e fí-  
sicos disponíveis em sua  
Unidade Escolar e/ou Com-  
plexo Escolar.

SUGESTÃO DE CONTEÚDO GRAMATICAL MÍNIMO

| C O N T E Ú D O                                       | 5a. | 6a. | 7a. | 8a. |
|-------------------------------------------------------|-----|-----|-----|-----|
| 1 - Frase: tipos.                                     | -   | x   | +   | +   |
| 2 - Sílabas.                                          | x   | x   | +   | +   |
| Tonicidade.                                           | x   | x   | +   | +   |
| 3 - Classes de Palavras.                              | x   | +   | +   | +   |
| 4 - Substantivo: classificação,<br>formação, flexões. | -   | x   | +   | +   |
| 5 - Adjetivo: flexões, locuções<br>adjetivas.         | -   | x   | +   | +   |
| 6 - Artigo.                                           | -   | x   | +   | +   |
| 7 - Numerais.                                         | -   | x   | +   | +   |
| 8 - Pronomes:                                         |     |     |     |     |
| . pessoais, demonstrativos,<br>possessivos.           | -   | x   | +   | +   |
| . relativos, indefinidos.                             | -   | -   | x   | +   |
| . interrogativos.                                     | -   | x   | +   | +   |
| . colocação dos pronomes átonos.                      | -   | -   | x   | x   |
| 9 - Verbos:                                           |     |     |     |     |
| . regulares.                                          | -   | x   | +   | +   |
| . irregulares e impessoais.                           | -   | -   | x   | +   |
| . auxiliares.                                         | -   | -   | x   | +   |
| . vozes dos verbos.                                   | -   | -   | x   | +   |
| . formas nominais.                                    | -   | -   | x   | +   |
| 10 - Advérbios, locuções adverbiais.                  | -   | -   | x   | +   |
| 11 - Conjunções.                                      | -   | -   | x   | x   |
| 12 - Preposições.                                     | -   | -   | x   | +   |
| 13 - Interjeições.                                    | -   | x   | +   | +   |
| 14 - Encontros vocálicos.                             | x   | +   | +   | +   |
| Encontros consonantais. Dígrafos.                     | x   | +   | +   | +   |
| 15 - Acentuação.                                      | x   | x   | x   | x   |
| Crase.                                                | -   | -   | x   | +   |
| 16 - Concordância Verbal e Nominal.                   | -   | -   | x   | x   |
| 17 - Regência Verbal.                                 | -   | -   | -   | x   |
| 18 - Abreviaturas e Siglas.                           | -   | x   | +   | +   |
| 19 - Sinônimos e Antônimos.                           | -   | x   | +   | +   |
| Parônimos.                                            | -   | -   | -   | x   |



| C O N T E Ú D O                       | 5a. | 6a. | 7a. | 8a. |
|---------------------------------------|-----|-----|-----|-----|
| 20 - Poesia e prosa: características. | -   | -   | -   | x   |
| Verso / Estrofe / Rima.               | -   | -   | -   |     |
| Versificação.                         |     |     |     | x   |
| 21 - Redação Técnico-Oficial.         |     |     | x   | x   |
| 22 - Linguagem Figurada.              | -   | -   | x   | x   |
| 23 - Formação das Palavras.           | -   | -   | x   | x   |
| 24 - Pontuação.                       | x   | x   | +   | +   |
| 25 - Conotação e Denotação.           | -   | -   | -   | x   |
| 26 - Ordem direta e inversa.          | -   | -   | x   | x   |
| 27 - Ortografia.                      | x   | x   | x   | x   |
| 28 - Comunicação:                     |     |     |     |     |
| . elementos                           | -   | x   | +   | +   |
| . canais                              | -   | x   | +   | +   |
| . código                              | -   | x   | +   | +   |
| . signo                               | -   | x   | +   | +   |
| . símbolos.                           | -   | x   | +   | +   |

CONVENÇÃO ADOPTADA:

- = aquisição de conhecimentos pela prática, através de exercícios.
- x = aquisição formal de conhecimentos.
- + = manutenção do conhecimento, pela aplicação.

Você há de estranhar o motivo de não termos apresentado os conteúdos gramaticais sob a forma de objetivos. Mas como

não  
ca.  
de  
the  
mos

nã-la através de exercícios de língua.

Então você poderá perguntar o porquê de termos anexado sugestões de conteúdos gramaticais mínimos. E n<sup>o</sup>s respondemos que foi apenas para assegurar uma sequência de trabalho, bem como uniformização na elaboração de atividades e exercícios. Afinal, não podemos "achar" que é bom para o educando aprender isso ou aquilo em uma determinada série. Temos é que diagnosticacar se ele "precisa" e "pode" aprender um determinado conteúdo independentemente do que "achamos".

Adotamos uma convenção na apresentação dos conteúdos:

- x = significa que haverá uma aquisição formal de conhecimentos de estruturas linguísticas pelo educando.
- + = significa que já houve uma aquisição formal de conhecimentos, mas que deve ser mantida, fixada, automatizada através da repetição sob a forma de exercícios variados.
- = significa que o educando não obteve uma informação precisa; mas como o fato gramatical já ocorreu, ele será treinado através de exercícios. Esclarecendo: o fato gramatical já ocorreu em textos.

#### OBSERVAÇÃO:

Quando falamos em aquisição formal de conhecimentos não estamos querendo dizer que se deva falar somente em gramática. Ao contrário, será nas atividades de expressão oral, escrita, de leitura que iremos retirar o material a ser trabalhado. Não se deverá reservar tempo especial de aula: o seu estudo, frisamos, decorrerá naturalmente das atividades de classe e do trato

quiridas, à medida que os fatos linguísticos ocorrem, deverão ser progressivamente sistematizados, a fim de assegurar ao educando um domínio sólido do idioma, quer quanto à expressão do pensamento lógico, quer quanto à dos valores afetivos" (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO).

\* O trato das questões de gramática deve processar-se pois, com oportunidade, sempre sugeridas por situação real ou estimulada pelo educador. A leitura é a fonte mais fértil; ela propiciará a redescoberta de princípios e normas. Mas os exercícios de expressão oral e escrita, a língua falada do povo, do rádio, da TV, cinema, os anúncios, as letras de músicas populares, etc., constituem inestimáveis estímulos que conduzirão ao mesmo fim, através de comentários e correções.

Na 5a. série, o ensino da gramática deve verificar-se assistematicamente. Pela observação dirigida dos fatos linguísticos e encaminhamento do raciocínio, o educando chegará à conclusão de um princípio geral, uma regra, uma definição. A concatenação lógica dos fatos, ou seja, a sua sistematização, deverá vir posteriormente, numa síntese final. Contudo, a partir da 6a. série podemos pensar numa sistematização de ensino.