

Mariza Vieira da Silva

Manuais escolares e saberes linguísticos

1. Introdução

No processo de disciplinarização dos saberes linguísticos, a “manualização” é compreendida como um processo pelo qual esses saberes são expostos e difundidos para fins de transmissão (Puech, 1998). Nesse sentido, consideramos o manual didático como um instrumento linguístico específico para a reformulação de teorias linguísticas, que dá acesso a regras e formas que não fazem parte da competência de um mesmo falante (Auroux, 1992), e um discurso como efeito de sentidos entre locutores (Pêcheux, 1990), em que o trabalho com a língua se revela de natureza teórica, mas também social e política.

O objetivo desse artigo, como parte de um projeto de pesquisa mais amplo compartilhado com a Professora Doutora Cláudia Pfeiffer, é o de discutir o modo como esses processos se constituem no Brasil, para lidar com a crise no ensino da língua e o fracasso escolar presentes na escolarização do português, a partir da segunda metade do século XX, momento em que a universalização da educação básica começa a se efetivar. Buscamos compreender o modo como determinadas teorias linguísticas se inscrevem nas políticas públicas de educação e nas práticas linguísticas e pedagógicas em dado contexto histórico brasileiro.

Tendo como referências teóricas e metodológicas a História das Ideias Linguísticas e a Análise de Discurso fundada por Michel Pêcheux, formulamos uma questão norteadora de trabalho: Como se constroem os discursos de transmissão dos saberes linguísticos nos manuais didáticos? E selecionamos, como *corpus* de descrição e análise, manuais didáticos de 5ª série, acompanhados de livros endereçados ao professor, referentes ao período de 1960 a 1990, de uma mesma autora.

2. Conjuntura histórica e teórica

A partir dos anos 1960, a Linguística apresenta-se como uma possibilidade de ruptura com um ensino considerado conservador, centrado na Gramática, e a garantia de uma real renovação no ensino da língua portuguesa. Tal embate se dá em um momento histórico contravertido, paradoxal. De um lado, movimentos culturais fortes no campo da música, do teatro, do cinema, da televisão, da literatura, inclusive infantil; implantação e desenvolvimento de cursos de pós-

graduação em Linguística e em Educação e lançamentos de livros de divulgação nessas áreas; criação de associações e de revistas especializadas; e, de outro lado, tinha início, em 1964, uma ditadura militar que duraria 21 anos com forte censura sobre as artes e a educação.

O Estado, face uma urbanização acelerada e desordenada que se instala, resultante da industrialização do país, vê-se pressionado a aumentar o acesso à escola de uma população urbana marcada por uma desigualdade estrutural em termos econômicos, sociais e linguísticos, que passa a reivindicar a educação como direito. A língua torna-se explicitamente uma questão do Estado com políticas públicas de abrangência nacional em que se trabalha as contradições de uma sociedade colonizada e escravocrata, buscando a invasão, a absorção e a anulação das diferenças através de seu reconhecimento (Gadet & Pêcheux, 1981). Essas políticas irão implicar a formulação e circulação de diferentes discursos como o jurídico, o administrativo, o acadêmico, o didático, trabalhando as relações entre a unidade e a diversidade, o universal e o local.

A história da Linguística torna-se inseparável das questões de alfabetização, de escolarização. A partir da década de 1970, o Ministério da Educação passara a trabalhar em articulação direta e estreita com a comunidade acadêmica para a produção de políticas, projetos, programas, legislação, através de comissões de trabalho e comitês de pesquisa, conferindo às propostas do Estado a sustentação explícita da Ciência. Isso trouxe possibilidades para que as teorias linguísticas fossem conhecidas nacionalmente e os embates e as relações de força entre elas se pusessem em movimento.

Os linguistas ocupam, nesse momento histórico, uma posição de críticos a um ensino de língua conservador, prescritivo, discriminatório e, ao mesmo tempo, uma posição de intervenção na formulação de políticas, programas e projetos públicos de educação, de elaboradores de leis e de manuais didáticos, bem como de proposição de cursos e currículos para a formação de professores. Ao lado dessa ação acadêmica e política em direção à escola e ao ensino do português, temos o que Chiss & Puech (1999) chamam de “efeitos de retorno” sobre o campo científico pela proposição de temas de pesquisa, dissertações e teses, projetos e financiamento de pesquisas, assim como pela formação de um imaginário sobre a(s) língua(s) do Brasil e seus falantes.

Nesse contexto social e político mais amplo, é que o Estruturalismo, via Funcionalismo e Formalismo, e sob a dominância da Pragmática, faz sua entrada nas políticas públicas de educação e de escolarização do português, dando sustentação à teoria da Comunicação e, posteriormente, à de Interação.

Como nossa perspectiva é a de que a história da ciência se faz ao mesmo tempo em vários lugares, com suas diferentes condições de produção e seus diferentes efeitos na sociedade, na política e na história, vamos procurar mostrar como, no Brasil, este movimento de ideias

tomou sua forma e produziu seus efeitos, sem apartar-se do que acontece em outros lugares (Orlandi, 2009, p. 121).

No caso deste artigo, procuramos mostrar como este movimento de ideias se produziu na confluência do desenvolvimento da Linguística no Brasil e do processo de escolarização do português em que houve difusão e, ao mesmo tempo, produção de conhecimento linguístico. Podemos observar, ainda, que não se tratava de mera recepção de obras estrangeiras para fins de ensino e de aprendizagem, mas uma busca de formulações que ligassem uma memória linguística brasileira com a ciência linguística em geral. Vejamos uma Nota Prévia à Edição Portuguesa ao livro de Genouvrier & Peytard, “Linguística e ensino do Português”, cuja primeira edição data de 1974, traduzido por Rodolfo Ilari, um linguista brasileiro, que possibilita compreender essa conjuntura histórica e teórica. Livro este tomado como referência para o ensino da gramática pela autora do manual analisado referente à década de 1990.

Atravessamos hoje a fase – controvertida e fascinante – da discussão e da denúncia dos métodos tradicionais, dos experimentos, das propostas. Nesta fase inicial, não é de surpreender se os temas da discussão são às vezes postos de maneira imprópria ou imprecisa; nem deve causar espanto se a participação no debate é ao mesmo tempo uma vivência de perplexidades e hesitações (por exemplo, a hesitação natural entre uma gramática tradicional que, a despeito da ineficácia, tem a vantagem de expressar-se numa terminologia compreensível e de descrever a língua como um todo coeso, em oposição a uma informação linguística fragmentária, cujo uso na prática pedagógica tem todos os riscos de um salto no desconhecido) (Ilari, 1974, p. 8).

Voltando ao Funcionalismo e à Pragmática, no quadro mais amplo do Estruturalismo, gostaríamos de deixar algumas questões para reflexão e análise, quando pensamos que na escola formamos os cidadãos de uma nação democrática, consideradas as diferentes e conflituosas demandas econômicas, sociais e políticas dos vários segmentos de uma determinada sociedade dividida e desigual como brasileira.

No movimento do capitalismo internacional que então se desencadeia nessa segunda metade do século XX, observa-se um momento de aparente unificação da Linguística, na forma dominante do Funcionalismo, que coincide com a retomada do desenvolvimento industrial do pós-guerra, “que precisa do desenvolvimento e da difusão de novos procedimentos tecnológicos, nas esferas da produção, da formação profissional, da educação e da saúde” (Pêcheux, 1999, p. 15).

Auroux & Weil, no « Dictionnaire des auteurs et des thèmes de la philosophie » (1991) definem o Funcionalismo da seguinte forma:

Le fonctionnalisme est une conception épistémologique selon laquelle l’explication d’une certaine classe de phénomènes repose sur leur fonction plutôt que sur leur structure intrinsèque et les processus que en découlent (Auroux & Weil, 1991, p. 150)

Para os autores foi, sobretudo, nas ciências humanas e sociais que o funcionalismo ganhou força, especialmente no campo da Sociologia entre os anos 1920 e 1960. E consideram que um dos maiores de seus problemas em termos epistemológicos

[...] reside dans la nécessité où il se trouve d'élaborer une liste de fonctions claires et susceptibles d'une définition indépendante. On remarquera qu'il s'agit souvent d'éléments extrêmement vagues et d'une grande trivialité. Ainsi en est-il des quatre impératifs, qui, selon Parsons, permettent à un système social d'exister et de se maintenir : - la poursuite de buts ; - l'adaptation au milieu environnant ; - l'intégration des membres dans le système social ; - la stabilité normative (1991, p. 151).

Imperativos estes que se encontram, acrescentamos, em íntima relação com as demandas que sustentam o saber/fazer escolar, as práticas desenvolvidas no espaço-tempo da escola como instituição do Estado.

Oswald Ducrot no « Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage » (1995), organizado por ele e por Jean-Marie Schaeffer, inicia o verbete dizendo que

L'idée de fonction ne joue pas un rôle positif dans la linguistique de Saussure. Elle intervient seulement dans une double négation :

1. La langue n'a pas pour fonction de représenter une pensée existant indépendamment d'elle.
2. A fonction de la langue dans la communication n'est pas, contrairement à ce que disent les comparatistes, une cause de désorganisation (Ducrot, 1995, p. 49).

Em seguida, o autor vai mostrar, neste verbete, a partir da Fonologia, como diferentes procedimentos de descrição e análise vão sustentar de maneira positiva, que “l'étude d'une langue est avant tout ça recherche des fonctions que jouent, dans la communication, les éléments, les classes et les mécanismes qui interviennent en elle » (p. 49). E essas funções seriam a origem da organização, da estrutura interna das línguas. Ducrot acrescenta uma nota a ser particularmente lembrada quando buscamos compreender os processos de ensino-aprendizagem de uma língua dita materna em que as demandas históricas são parte das políticas de línguas e das práticas pedagógicas.

La prise en considération de la fonction amène ainsi à l'idée que l'étude d'un état de langue, indépendamment de toute considération historique, peut avoir valeur explicative, et pas seulement descriptive » (p. 49).

Ducrot mostra, ainda, como os autores vão tentar aplicar os métodos fonológicos à descrição gramatical (como Gougenheim, Martinet) e à descrição semântica (Prieto) em relação ao processo comunicacional de troca de informações, do que advêm propostas de novos procedimentos de análise, novos impasses, como,

por exemplo, o da passagem do princípio funcional ao princípio opositivo adotado na Fonologia. A relação com a exterioridade, com o sujeito, diríamos discursivamente, se põem como desafio se se pretende trabalhar o próprio da língua, independentemente de toda consideração histórica. Em se tratando de sua relação com o processo de escolarização do português, podemos falar em funcionalismos sócio-psicologistas, inscritos, na esteira das sociologias da linguagem (Pêcheux, 1999), que contribuem para o encobrimento da língua.

Ducrot, ainda, traz mais uma contribuição em se tratando do Distribucionalismo, adotado explicitamente pelo manual didático de 1990, na parte dedicada ao ensino da gramática.

Du point de vue de la linguistique saussurienne, le distributionnalisme soulève certaines difficultés, dont la plus souvent signalée concerne la détermination des unités. Pour Saussure, les éléments ne sont jamais donnés, et leur découverte ne fait qu'un avec celle du système. Or une étude distributionnelle semble impliquer par définition, la connaissance préalable des éléments : pour établir la distribution d'une unité, il faut avoir déterminé cette unité (i.e. l'avoir délimitée dans la chaîne parlée, et être capable de l'identifier à travers ses diverses occurrences) et avoir déterminer aussi les unités qui constituent ses environnements (p. 65).

O campo da Pragmática, dominante a partir da segunda metade do século XX, trata da relação da língua com a exterioridade histórica, discursiva. Segundo Rajagopalan, a Pragmática é ainda vista por muitos como uma “terra de ninguém” ou melhor, um ‘terreno baldio’ onde se despejam os detritos provenientes dos demais campos” (2002, 91); um campo disciplinar sujeito a embates internos e externos talvez pela quantidade de sentidos dados ao termo, dizem Ducrot & Schaeffer (1995).

La pragmatique étudie tout ce qui, dans le sens d'un énoncé, tient à la situation dans laquelle l'énoncé est employé, et non à la seule structure linguistique de la phrase utilisée. [...] La pragmatique concerne non pas l'effet de la situation sur la parole, mais celui de la parole sur la situation. La plupart de nos énoncés, en même temps qu'ils donnent des renseignements sur le monde, instaurent, ou prétendent instaurer, entre les participants au discours, un type particulier de rapports selon l'acte de langage accompli selon, par exemple qu'il s'agit d'une interrogation ou d'un ordre), selon aussi le niveau de discours choisi (selon la parole é déférente ou familière). [...] D'autre part, ils imposent une certaine image du locuteur au moment où il parle, une image de lui-même au destinataire (Ducrot & Schaeffer, 1995, p. 133).

A Pragmática trata, pois, da situação, dos atos de linguagem, da representação de um sujeito intencional - um usuário -, que toma a linguagem como ação e intervém como agente de mudanças sociais, em uma sociedade em que as incompreensões, os conflitos são considerados como provocados basicamente por problemas de comunicação. Ao estudar a utilização da linguagem nas atividades humanas, os usos adquirem um papel central, sendo, muitas vezes, tratados como formas espontâneas de linguagem, não regrados, normatizados.

3. Linguagens, língua, texto

Os manuais selecionados para análise permitem que acompanhem um processo de mudança significativa ocorrida no ensino do português do e no Brasil, tendo o texto como elemento estruturante de determinada representação de língua e de configuração de um campo disciplinar. Esses manuais, mais comumente chamados de livros didáticos, fazem parte de coleções direcionadas a todas as séries do Ensino Fundamental (7 a 14 anos), concernentes às décadas de 1960, 1970, 1980 e 1990 de uma mesma autora, Magda Soares, professora e pesquisadora de reconhecido mérito acadêmico. Fizemos um recorte nos manuais de 5ª série por representarem um momento importante no sistema educacional brasileiro, ou seja, a passagem da antiga escola primária para a secundária ou para o chamado ginásial.

Importa lembrar que esse tipo de manual, reunindo leitura, escrita e gramática difunde-se também nessa segunda metade do século XX. Antes, tínhamos para essa fase de ensino, as antologias, os manuais de estilo ou de composição, as gramáticas, os dicionários, como materiais essenciais para o desenvolvimento das atividades escolares que se centravam, quase sempre, em explicação, comentários, análises de textos literários e de enunciados gramaticais, visando à interiorização de procedimentos de escrita.

Os títulos das coleções servem como primeiro recorte, tomado como sequência linguístico-discursiva, para o início de nossa análise.

Recorte 1

Português através de Textos (Guimarães, 1968)

Comunicação em Língua Portuguesa (Soares, 1972)

Novo Português através de Textos (Soares, 1982)

Português através de Textos (Soares, 1990)

Podemos observar que o primeiro e o quarto título são iguais. Contudo, nossas análises puderam apreender deslocamentos que indicam os caminhos percorridos para que o último possa ser significado diferentemente. Não se trata, já adiantamos, de mera repetição do mesmo. O repetível é uma das dimensões da historicidade da e na língua e revela diferentes modos de o sujeito se relacionar com a linguagem, com o sentido, com a memória, em que jogam o mesmo e o diferente, a paráfrase e a polissemia, é que os objetos do discurso adquirem sua estabilidade referencial (Silva, 2016).

Na primeira coleção, a novidade está presente na locução “através de”: aprendizagem da língua através de textos, mas não a língua dos textos. O texto apresenta-se como um novo objeto de estudo e de ensino que se constrói, capaz de regular a transmissão do sentido em diferentes linguagens e dar visibilidade às intenções do sujeito. Ele passa a ser o centro da didatização: uma unidade empírica capaz de dar conta dos fatos de língua observáveis em uma situação

social e cultural dada; um lugar em que a ambiguidade, o equívoco, a heterogeneidade são regulados por meio de exercícios como a divisão do texto em começo, meio e fim, o reconhecimento da ideia central, do personagem principal. Exercícios que se apresentam sob a forma, muitas vezes, de questões de múltiplas escolhas.

A gramática, ainda se faz presente de modo dominante, se considerarmos os títulos em maiúscula de cada Unidade, como a que se segue.

Recorte 2

I – PARÁGRAFO, PERÍODO, ORAÇÃO

texto: Meu cajueiro, *Humberto de Campos*

estudo do texto

gramática (Guimarães, 1968, p. 5)

Contudo, como se pode observar neste recorte, o texto está em primeiro lugar no desenvolvimento da Unidade e a gramática em último. Ali se apresenta um resumo e um esquema sobre as categorias, seguidos de exercícios em que se constrói uma metalinguagem própria para articular texto e conhecimento sobre a língua.

Recorte 3

EXERCÍCIOS

1- Quantos parágrafos tem o texto?

2- Quantos períodos tem o último parágrafo do texto? Classifique todos eles e suas orações.

3- Veja se, na sua redação sobre o cajueiro e a amendoeira, você construiu:

a) um período simples

b) um período composto por coordenação

c) um período composto por subordinação (Guimarães, 1968, p. 13)

Na coleção da década seguinte, a de 1970, o termo “texto” não aparece no título – “Comunicação em Língua Portuguesa” -, nem no Sumário do manual da 5ª série. Nas séries seguintes, no Sumário teremos apenas o título dos textos, não só literários, e seus autores, o que coloca em questão o lugar da língua em meio a outras linguagens.

Recorte 4

SUMÁRIO

A CHAVE DAS PALAVRAS

SE NÃO EXISTISSEM AS PALAVRAS...

MAS AS PALAVRAS EXISTEM!

ONDE ESTÃO AS PALAVRAS?

PARA QUE APRENDER PORTUGUÊS?

O QUÊ APRENDER?

O MUNDO DAS PALAVRAS

NEM SÓ AS PALAVRAS COMUNICAM (Soares, 1972, p.6)

Nessa Coleção, trabalha-se explícita e sistematicamente a noção de comunicação como lugar privilegiado para aglutinar saberes e discursividades que irão movimentar os sentidos de língua, de leitura, de escrita, de conhecimentos sobre a língua em outras direções, tornando-os evidentes, transparentes, consensuais, com o conseqüente apagamento do político, ou seja, da divisão entre línguas, entre sujeitos, entre sentidos.

A língua como instrumento de comunicação irá ser trabalhada no manual de duas maneiras, ao longo do livro, através de textos que se apresentam sob formas que não só a impressa; na parte dedicada ao professor, que está incorporada ao livro do aluno em suas páginas finais, em que se apresenta a teoria da comunicação. Como não há citações, nem indicação de bibliográficas, o argumento de autoridade fica por conta do discurso jurídico nas páginas iniciais do manual: parte de uma Resolução e de um Parecer do Conselho Federal de Educação.

Tais instrumentos legais foram produzidos em decorrência de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 5.692 de 1971, promulgada no período mais sombrio da ditadura militar. Esta Lei unifica o antigo primário com o antigo ginásio, criando o ensino de 1º grau de 8 anos, e transforma o ensino médio em ensino de 2º grau, propondo uma profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau, e uma iniciação para o trabalho no 1º grau, centrada em um funcionamento tecnicista no que diz respeito à relação do conhecimento com o o fazer pedagógico centrado nos termos “comunicação” e “ação”.

Todo um movimento em relação ao nome da disciplina a ser ensinada e aprendida na escola, e seus efeitos, é desencadeado pela referida Lei ao estabelecer a exigência de um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional para a elaboração dos currículos, que transforma a língua portuguesa em conteúdo específico, conforme Resolução de N. 8 de 01 de dezembro de 1971 do CFE.

Art. 1º - O núcleo-comum a ser incluído, obrigatoriamente, nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus abrangerá as seguintes matérias:

- a) Comunicação e Expressão
- b) Estudos Sociais
- c) Ciências

1º - Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo-comum, incluem-se como conteúdos específicos das matérias fixadas:

- a) em Comunicação e Expressão – a Língua Portuguesa;
- b) nos Estudos Sociais – a geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil;
- c) nas Ciências – a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas (Brasil, 1971).

Temos aí não só um novo nome para a disciplina Português – Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa -, bem como para o sujeito que ensina essa

disciplina: professor de comunicação e não mais professor de português. Os recortes que se seguem, extraídos da parte do manual destinado ao professor, sustentam e fazem circular esses novos sentidos.

Recorte 5

ENSINAR PORTUGUÊS = ENSINAR COMUNICAÇÃO (Soares, 1972, p. 135)

Recorte 6

[...] professor de Português é, antes de tudo, um professor de comunicação (Soares, 1972, p. 139).

O Português não é mais um objeto de conhecimento a ser conhecido, apreendido, compreendido, como língua nacional. Para todos, não há ensino sobre a língua, mas o ensino do uso da língua. Aprendizagem do uso no uso e pelo uso da língua nacional tomado de forma a-histórica, natural, cuja finalidade implica “novos comportamentos de comunicação” (Soares, 1972, p. 136), uma vez que é “a comunicação que nos faz pessoas” (p. 136). Poderíamos mesmo dizer que não se trata mais da aculturação ao escrito, mas da aculturação à comunicação, como uma instância neutra, controlável das relações em sociedade. Alguns recortes permitem acompanhar o modo de difusão/transmissão da noção de comunicação, que se faz através de frases curtas, esquemáticas, sem dúvidas, conflitos ou ambiguidades, sem indicação de filiações teóricas. Um discurso de evidências: é porque é.

Recorte 7

Aprendemos a língua usando-a, não falando a respeito dela. A Linguística Aplicada já mostrou: ensinar a respeito da língua não melhora o uso da língua. Saber teoria gramatical – sintaxe, morfologia – não significa saber comunicar-se bem.

É através de experiências que a criança adquire a capacidade de comunicação. Por que não desenvolver essa capacidade usando esse processo natural? Estruturas que se automatizam pela frequência do uso – recebendo e expressando mensagens. Uma gramática interiorizada que o aluno saiba usar, mas sobre a qual não é necessário falar. Usar a língua e não teorizar sobre a língua (Soares, 1972, p. 143)

Em se tratando de língua, o foco está na palavra, como forma de produzir o deslocamento de língua/linguagem para linguagens: a palavra como código. “Língua é instrumento de comunicação. Comunicação pelo código *palavra*. Que pode ser falada ou escrita – quando somos fonte. Que pode ser ouvida ou lida – quando somos recebedores” (Soares, 1972, p. 137). Código este que nem sempre é o mais frequente e eficiente, segundo a autora, dada a multiplicidade de códigos, de mensagens, de meio de comunicação.

Transformada a língua em instrumento e a palavra em código, ambas tornam-se mensuráveis, controláveis e fica possível falar em eficiência, adequação, objetividade. Bosredon (1999) mostra a importância em se precisar o que se

chama banalmente de “comunicação”, referência obrigatória no ensino da língua e que diz respeito a diferentes domínios de conhecimento, lembrando que, em nossa área, adota-se, grosso modo, de forma simplificada e utilitarista o esquema das funções de Jakobson, esquecendo-se de seu projeto inicial que era o de determinar o lugar da dimensão poética da linguagem.

O esquema de comunicação apresentado - Emissor-Recebedor-Mensagem-Código-Canal – desliza, pois, da comunicação entre máquinas tal como proposto por Shannon & Weaver na década de 1940 para a comunicação entre sujeitos, repousando, contudo, sobre uma base idêntica, e pressupondo uma simetria entre a atividade de emissão e a atividade de recepção, ignorando as determinações coletivas e individuais. O que deixa de fora a polissemia, a pluralidade de interpretação, ainda segundo o mesmo Bosredon (1999). Ao que acrescentaríamos discursivamente, o equívoco, os conflitos, a história.

E o texto nesse processo de comunicação? O Português através de Textos foco da Coleção anterior como fica?

Recorte 8

Este livro é um livro de estudo de textos. E aqui se entende texto a mensagem expressa:

- através da palavra
 - em linguagem literária
 - em prosa
 - em verso
 - em linguagem de jornal
 - em linguagem de revista
- através do desenho
- através da história em quadrinho (Soares, 1972, p. 140)

O texto desloca-se, como podemos ver, para mensagem em múltiplas linguagens, mensagem que se apresenta como um conteúdo a ser trabalhado, recuperando-se as intenções do autor, a ideia central, por exemplo. Isso permite também a adoção de técnicas de trabalho em sala, não só pela fragmentação do texto – introdução, desenvolvimento, conclusão -, como pela organização dos gestos de interpretação - compreensão, interpretação, vocabulário, situação –, dos procedimentos didáticos - estudo dirigido, leitura orientada, exercícios de múltipla escolha. Técnicas, estratégias, procedimentos que possibilitam o uso eficaz de textos, a regulação da transmissão do sentido. O texto apresenta-se como tendo uma organização própria, fechada mesmo, como objeto de uma pragmática textual, em que o texto em situação é o dado primeiro: ponto de partida e de chegada.

O texto passa a ser o lugar privilegiado de onde se observa e trabalha empiricamente as manifestações da língua, dos sentidos, fazendo emergir novos

objetos de conhecimento: mensagem, contexto, situação, referência, intenção; fazendo emergir uma abordagem sociológica das linguagens em ação (aí incluída a verbal) nas trocas sociais. Collinot (1999) mostra como a gramática de texto desterritorializa noções trazidas de outras teorias, opera deslocamentos epistemológicos e impõe a essas noções novas condições de funcionamento, reordenando e reinterpretando seus elementos em uma perspectiva comunicacional. Nesse sentido, ele trata, especificamente, do que chama de atos de referência, atos de enunciação e atos de ligação. Nos atos de referência, ele chama a atenção pelo modo como o texto é preso a um processo interpretativo que mobiliza um saber pressuposto como existente entre o emissor e o receptor e um saber construído por um ato de referência contextualizado.

Seguindo nosso caminho de compreensão do modo como se produz a apropriação dos saberes linguísticos pelos manuais, no interior do processo mais amplo de disciplinarização do português escolar, chegamos à terceira coleção denominada: “Novo Português através de Textos” (Soares, 1982), cuja novidade em relação à primeira coleção está no determinante “novo” atribuído à língua portuguesa. Uma língua que já se transformara, de uma perspectiva pragmática e funcionalista, em instrumento de comunicação em que nada é deixado ao acaso: tudo é objeto de segmentação e combinação de sequências, unidades para se chegar à compreensão e produção do texto.

Nesse novo português, busca-se explicitar os trajetos dos sentidos para que sejam lidos e compreendidos, sem passar pela historicização do texto, da leitura, do leitor. Trata-se da estabilização institucional da cena enunciativa e da estabilização referencial do sentido que o tornam fixo e impessoal, construindo uma relação distanciada do sujeito em relação à linguagem e ao mundo. Temos, pois, a linearização do dizer, no caso, do dizer sobre a língua, mas também no dizer a língua. E o “através de” como meio, a travessia entre o texto e o sujeito já é outra. É mensagem, é conteúdo. Na verdade, esse “novo” no título, já não importa muito, pois na Apresentação do livro didático de 5ª série, feito pela autora, ele não é nomeado. Observe, contudo, que na repetição do nome do livro, a autora grifa em negrito também a palavra “Português”.

Recorte 9

Você passa a maior parte de seu tempo rodeado de palavras, de frases – enfim, de **textos**: você fala e escreve, ouve e lê. O seu relacionamento com as pessoas e com o mundo se faz sobretudo por meio de textos: de palavras, de frases, que levam você a conhecer os outros e o mundo, que levam os outros a conhecer você.

Este livro – *Português através de textos* - tem por objetivo ajudá-lo a aperfeiçoar essas habilidades de produzir e de compreender textos, a descobrir como funciona esse sistema perfeito que é a linguagem, pela organização de sons em palavras, em frases, enfim de sons em textos. Através dessas habilidades e dessa descoberta – deste **Português através de textos** - você aprofundará e ampliará seu relacionamento com as pessoas e com o mundo, e verá que isso vale a pena (Soares, 1982 - grifos da autora).

O Sumário traz apenas o nome de textos – textos literários – sem os nomes dos autores. Retoma o texto com que iniciara o manual da década de 1960: *Meu cajueiro* de Humberto de Campos. Antes, o trabalho com o texto, estruturava-se em torno de exercícios de Interpretação, de Vocabulário, de Estilo e de Redação, seguido da parte de Gramática. Agora, a estrutura de cada Unidade compreende Compreensão do Texto, Vocabulário, Ortografia, Gramática, Redação, Linguagem Oral. Alguns exercícios são tratados de forma deslocada, invertida, para incorporarem a nova noção de texto e seus efeitos.

Recorte 10

Português através de Textos	Novo Português através de Textos
1– A ideia principal do texto é (indique a letra) (a) o menino e o cajueiro eram muito amigos (b) o menino sentia saudades do cajueiro (c) o menino gostava muito de doce de caju (d) o cajueiro não quis despedir-se do menino (e) o menino foi trabalhar em S. Luís (Guimarães, 1968, p. 10)	2 – O objetivo principal do autor é mostrar que (indique a letra) (a) o menino e o cajueiro eram muito amigos. (b) o menino sentia saudades do cajueiro. (c) o menino gostava muito de doce de caju. (d) o cajueiro não quis despedir-se do menino. (e) o menino foi trabalhar em São Luís. (Soares, 1982, p. 6)

Quando essa Coleção vem a público na década de 1980, a Linguística já está institucionalizada no Brasil em termos de produção e circulação de conhecimentos acadêmicos e científicos. O Manual do Professor volta a vir separado do livro do aluno, e apresenta-se bastante detalhado com discriminação de conteúdos, motivação, objetivos gerais e específicos, procedimentos de orientação, procedimentos de correção, procedimentos de avaliação, resenhas bibliográficas, respostas e comentários para cada Unidade.

Embora a gramática já tenha passado por duas décadas de questionamentos e críticas sustentados, principalmente, pelos estudos sociolinguísticos, pelo seu caráter considerado normativo, prescritivo, discriminatório, tendo em vista os brasileiros que tinham chegado à escola e que falavam outro português, o trabalho com os conhecimentos linguísticos continuam sendo estruturados em uma seção denominada Gramática, cujos objetivos encontram-se sob a dominância da Pragmática, conforme o manual do professor. O método é o da Linguística Estrutural Distributiva, “em que as frases são analisadas como **estruturas**, que são “arranjos” ou distribuições de palavras” (Soares, 1982, p. XIII – grifo da autora).

Recorte 11

Uma gramática a serviço da comunicação: o ensino da gramática visa aperfeiçoar e enriquecer o **uso** da língua como instrumento de comunicação e expressão.

Uma gramática a serviço da reflexão: o ensino da gramática visa levar o aluno a **tomar consciência** do funcionamento da língua como um sistema de estruturas, tornando explícita a gramática implícita em seus atos de comunicação (Soares, 1982, p. XII – grifos da autora).

Na coleção da década seguinte, 1990, a Interação ganha espaço privilegiado na estruturação dos usos da língua: “acredito que o ensino não é mera transmissão de conhecimentos, mas, primordialmente, um processo de **interação** através do qual se **constrói** o conhecimento” (Soares, 1990, p. III – grifos da autora). Nas palavras iniciais da autora dirigidas ao professor, ela esclarece quanto às modificações feitas, afirmando, contudo, ter se mantido fiel à proposta didática da coleção anterior. Acrescentaríamos que a autora manteve-se também coerente em relação à trajetória teórica construída através dos manuais.

Recorte 12

O objetivo não foi apenas tornar os volumes “não consumíveis”, mas também, e talvez, sobretudo, aperfeiçoar a obra, pela incorporação de resultados de pesquisas e estudos desenvolvidos, nos últimos anos, na área do ensino da língua materna, e pela avaliação da experiência de utilização da coleção nas escolas. Entre outras alterações: alguns textos foram retirados, outros foram introduzidos, na busca de maior adequação dos temas aos interesses dos alunos; a parte de Gramática foi substancialmente reformulada, buscando-se uma gramática vinculada ao **uso da língua**, mais que ao conhecimento a respeito da língua; nos exercícios de Redação, procurou-se criar situações que aproximem o uso da escrita às condições reais de sua utilização no contexto social (situações em que o aluno tenha **objetivos** para a produção do texto e **destinatários** para o texto produzido); as ilustrações (desenhos, fotografias) são, agora, mais variadas, mais estreitamente vinculadas aos textos e exercícios, e mais próximas aos interesses de alunos na faixa etária do 1º grau (Soares, 1990, p. III – grifos da autora).

4. Para concluir

Neste artigo, objetivamos compreender o modo como determinadas teorias linguísticas se inscreveram em manuais didáticos da segunda metade do século XX em dado contexto histórico brasileiro, como parte de políticas públicas de educação, bem como seus efeitos epistemológicos e, ao mesmo tempo, sociais e políticos.

Observamos, nesse processo de “manualização”, a predominância de um pragmatismo centrado nos usos da língua, sob a égide do esquema da comunicação, e, posteriormente, sob a noção de interação, em detrimento dos conhecimentos sobre a língua, tornando-a, naquilo que lhe é próprio (Pêcheux, 1999), indistinta em relação a outras linguagens. Observa-se, ainda, como efeito de aprendizagem, uma homogeneização e um reducionismo da língua a um empirismo textual, que dificultam a apropriação de um novo modo de compreender e aprender-ensinar a língua em sua heterogeneidade, inscrevendo a língua e o sujeito na transparência do sentido.

A contextualização, a língua em uso que encontramos no dito, nas intenções explícitas, formuladas no arcabouço de uma concepção funcionalista de sociedade, parecem levar, paradoxalmente, à estabilização da cena enunciativa e

silenciar as relações assimétricas sempre presentes nas trocas linguísticas, que são relações sociais: relações de poder. Nesse movimento entre teorias, entre o dito e não dito, cristalizam-se certos gestos de interpretação, tornando a disputa de sentidos, própria de uma sociedade democrática, frágil, polarizada, dificultando a exploração das ambiguidades, da ironia, do equívoco, das contradições, apagando os espaços simbólicos de indeterminação.

A ênfase no caráter utilitarista da língua via um descritivismo que se constrói de modo prescritivo, produz como efeito uma identificação baseada no mesmo, e possibilita, ainda, um controle no desempenho do aluno, na proliferação de avaliações, na difusão de um discurso da eficiência, de resultados, de cumprimento de metas, do melhor aproveitamento dos recursos em termos macro, de políticas públicas, e micro, de sala de aula e, mesmo, de responsabilização do aluno por seu fracasso.

Ao produzir um texto, o autor faz gestos de interpretação que prendem o leitor nessa textualidade, constituindo, assim, ao mesmo tempo, o que chamamos em análise de discurso, o efeito-leitor correspondente, instaurando possibilidades de sentido que constituirão uma posição de sujeito (Orlandi, 2006, p. 37). Ao formular algo, o sujeito está dando vida, corpo à linguagem, atualizando uma memória discursiva, se inscrevendo na história para significar, selecionando, escolhendo, conscientemente ou não, determinados trajetos para os sentidos. Interpretando. E esse modo de interpretar, estará marcado na formulação, no texto enquanto produto desse processo, no caso, o manual escolar, que sustentado por determinadas teorias e demandas sociais e políticas, cria condições para o estabelecimento de alianças entre teorias e de consensos políticos.

Referências bibliográficas

- Auroux, Sylvain. 1992. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- Auroux, Sylvain & Weil, Yvonne. 1991. *Dictionnaire des auteurs et des thèmes de la philosophie*. Paris: Hachette Education.
- Brasil. Conselho Federal de Educação. *Resolução N.8* de 01 de dezembro de 1971.
- Bosredon, Bernard. 1999. "La communication : entre information et argumentation". En: Collinot, André & Mazière, Francine (coords.) *Le français à l'école : un enjeu historique et politique*. Paris: Hatier, 138-164.
- Chiss, Jean-Louis & Puech, Christian. 1999. *Le langage et ses disciplines – XIXe – Xxe siècles*. Paris, Bruxelles: Duculot.
- Collinot, André. 1999. "Texte/textualité". En: Collinot, André & Mazière, Francine (coords.) *Le français à l'école : un enjeu historique et politique*. Paris : Hatier, 198-225.
- Ducrot, Oswald & Schaeffer, Jean-Marie. 1995. *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Éditions du Seuil.
- Gadet, Françoise & Pêcheux, Michel. 1981. *La langue introuvable*. Paris: Maspero.

- Guimarães, Magda Soares. 1968. *Português através de textos: 1ª série*. 9ª edição. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares S.A.
- Ilari, Rodolfo. 1974. "Nota prévia". En: Genouvrier & Peytard. *Linguística e ensino do Português*. Coimbra: Almedina.
- Orlandi, Eni Puccinelli. 2009. *Língua brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil*. Campinas: Editora RG.
- Orlandi, Eni Puccinelli. 2006. "História das ideias X história de vida: entrevista com Eni Orlandi". En: Scherer, Amanda (coord.) *Fragmentum 7*. Santa Maria: Laboratório Corpus, Universidade Federal de Santa Maria.
- Pêcheux, Michel. 1999. "Sobre a desconstrução das teorias linguísticas". Trad. Celene M. Cruz e Clémence Jouët-Pastré. En: *Línguas e Instrumentos Linguísticos 2*, 7-32.
- Pêcheux, Michel. 1990. "Análise automática do discurso (AAD-69)". En: Gadet, Françoise & Hak, Tony. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethânia Mariani et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 61-162.
- Puech, Christian. 1998. "Manuélisation et disciplinarisation des savoirs de la langue : l'énonciation". En: Collinot, André & Petiot, Geneviève (coords.) *Les carnets du CEDISCOR 5 : Manuélisation d'une théorie linguistique : le cas de l'énonciation*. Paris: Sorbonne Nouvelle, 15-30.
- Rajagolapan, Kanavillil. 2002. "Sobre a especificidade da pesquisa no campo da pragmática". En: Orlandi, Eni P. (org.). *Cadernos de Estudos Linguísticos 42*. Campinas: Iel/Unicamp, 89-98.
- Silva, Mariza Vieira da. 2016. "Cartilhas: uma representação do Português como língua nacional". En: Assunção, Carlos & Fernandes, Gonçalo & Kemmler, R. (coord.). *Tradition and innovation in the History of Linguistics*. Munster: Nodus Publikationen, 363-371.
- Soares, Magda. 1972. *Comunicação em Língua Portuguesa: 5ª série*. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares S.A.
- Soares, Magda. 1982. *Novo Português através de Textos: 5ª série*. São Paulo: Abril.
- Soares, Magda. 1982. *Novo Português através de Textos: Livro do Professor, 5ª série*. São Paulo: Abril.
- Soares, Magda. 1990. *Português através de Textos: Exemplar do Professor, 5ª série*. 3ª edição. São Paulo: Editora Moderna.

Título / Title

Manuais escolares e saberes linguísticos
Manuales escolares y saberes lingüísticos
School manuals and language knowledge

Resumo / Resumen / Abstract

O objetivo desse artigo é o de discutir o modo como se constroem os discursos de transmissão dos saberes linguísticos em manuais didáticos, para lidar com a crise no ensino da língua portuguesa e o fracasso escolar, a partir da segunda metade do século XX, tendo como referências teóricas e metodológicas a História das Ideias Linguísticas e a Análise de Discurso. Observamos, nesse processo de didatização de saberes linguísticos, a predominância de um pragmatismo centrado nos usos da língua, sob a égide da teoria da comunicação, em detrimento dos conhecimentos sobre a língua, tornando-a, naquilo que lhe é próprio, indistinta em relação a outras linguagens. Observa-se, ainda, como efeito de aprendizagem, uma homogeneização e um reducionismo da língua a um

empirismo textual, que dificultam a apropriação de um novo modo de compreender e aprender-ensinar a língua em sua heterogeneidade.

El objetivo de este artículo es examinar el modo en que se construyen los discursos de transmisión de los saberes lingüísticos en manuales didácticos, para lidiar con la crisis de la enseñanza de la lengua portuguesa y el fracaso escolar, a partir de la segunda mitad del siglo XX, teniendo como referencias teóricas y metodológicas la Historia de las Ideas Lingüísticas y el Análisis del Discurso. Observamos, en ese proceso de didactización de saberes lingüísticos, la predominancia de un pragmatismo centrado en los usos de la lengua, sobre el eje de la teoría de la comunicación, en detrimento de los conocimientos sobre la lengua, haciéndola, en aquello que le es propio, indistinta en relación con otras lenguas. Se observa, además, como efecto del aprendizaje, una homogeneización y un reduccionismo de la lengua a un empirismo textual, que dificultan la apropiación de un nuevo modo de comprender y aprender / enseñar la lengua en su heterogeneidad.

The objective of this article is to discuss the way in which the discourses about language knowledge transfer are constructed in textbooks, to deal with the crisis in Portuguese language teaching and school failure, from the second half of the 20th Century on, having as theoretical and methodological references the History of Linguistic Ideas and Discourse Analysis. It was observed, in this process of didatization of linguistic knowledge, the predominance of a pragmatism centered on the uses of language, under the aegis of the theory of communication, to the detriment of knowledge about the language, making it, in its own, indistinct in relation to other languages. It is also observed, as a learning effect, a homogenization and a reduction of the language to a textual empiricism, which hinder the appropriation of a new way to understand and to learn/teach the language in its heterogeneity.

Palabras clave / Keywords

Manual didático; saber lingüístico; política de lenguas; discurso.
Manual didáctico, saber lingüístico, política de lenguas, discurso.
Textbook; linguistic knowledge; language policy; discourse.

Código UNESCO / UNESCO Nomenclature

5700

Información y dirección del autor / Author and address information

Mariza Vieira da Silva
Núcleo de Criatividade
Laboratório de Estudos Urbanos
Universidade Estadual de Campinas
Correo electrónico: marizavs@uol.com.br