UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

CRISTIAN HENRIQUE IMBRUNIZ

Elementos para uma memória discursiva do ensino de escrita: livros escolares de português (1930-2002)

São Paulo
2019

CRISTIAN HENRIQUE IMBRUNIZ

Elementos para uma memória discursiva do ensino de escrita: livros escolares de português (1930-2002)

Versão corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Filologia e Língua Portuguesa

Orientador: Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa

São Paulo
2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte

Catalogação na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

I933e Imbruniz, Cristian Henrique
Elementos para uma memória discursiva do ensino de escrita: livros escolares de português (1930-2002) / Cristian Henrique Imbruniz ; orientador Manoel Luiz Gonçalves Corrêa. - São Paulo, 2019.
315 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa.

1. Escrita. 2. Memória. 3. Discurso. 4. Livro didático. 5. Ensino. I. Corrêa, Manoel Luiz Gonçalves, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO

Termo de Ciência e Concordância do orientador

Nome do aluno: Cristian Henrique Imbruniz

Data da defesa: 20/01/2020

Nome do Prof. orientador: Manoel Luiz Gonçalves Corrêa

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 18/03/2020

Assinatura do orientador

Nome: IMBRUNIZ, Cristian Henrique
Título: Elementos para uma memória discursiva do ensino de escrita: livros escolares de português (1930-2002)

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. Emerson de Pietri

Instituição: Universidade de São Paulo (Faculdade de Educação)

Julgamento: _____

Profª. Drª. Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh

Instituição: Universidade Estadual de Ponta Grossa (Departamento de Letras Vernáculas)

Julgamento: _____

Prof. Dr. Sirio Possenti

Instituição: Universidade Estadual de Campinas (Instituto de Estudos da Linguagem)

Julgamento: _____

Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa (Orientador)

Instituição: Universidade de São Paulo (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas)

Julgamento: _____

Agradecimentos

Ao professor Manoel Corrêa pelo profissionalismo, pela paciência e pela orientação rigorosa e justa. Sem suas contribuições, este trabalho jamais teria sido possível. Agradeço, enfim, por ter me ensinado o valor dos encontros. Em 2013, no meu primeiro dia no curso de graduação em Letras, tive a sorte de, ao mesmo tempo, encontrar um orientador e um grande amigo.

A todos os colegas do grupo de pesquisa *Práticas de leitura e escrita em português língua materna* pelas discussões, pelas conversas e pelas inúmeras contribuições neste e em outros trabalhos.

A toda a equipe do Centro de Memória e Pesquisa Histórica, da Universidade Federal de São Paulo (CMPH-Unifesp), *campus* de Guarulhos, em especial, à Patrícia Helena da Silva, que me auxiliou durante meu trabalho no acervo da Companhia Editora Nacional.

A toda a equipe da Biblioteca da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo, em especial, à Maria José Paiva Fagundes, que me auxiliou durante meu trabalho na Biblioteca do Livro Didático (BLD-USP).

A toda a equipe do Centro de Informação e Biblioteca em Educação, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixiera" (Cibec-Inep), que me auxiliou durante meu trabalho no acervo da instituição, em especial, ao Raphael Vinícius da Costa, que, gentilmente, providenciou a digitalização de documentos importantes para a realização deste trabalho.

À professora Béatrice Fraenkel por ter me supervisionado durante meu período de estudos no *Centre Maurice Halbwachs*, ligado à *École des Hautes Études en Sciences Sociales*, em Paris (França).

Ao professor Emerson de Pietri e à professora Maurilane Biccas pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

Ao professor Emerson de Pietri, à professora Pascoalina Saleh e ao professor Sirio Possenti pela leitura crítica e pelas contribuições valiosas na banca de defesa.

Ao professor Arnaldo Franco Júnior e ao professor Lourenço Chacon pelas boas conversas, pela amizade e por me instigarem a ver a linguagem na arquitetura das cidades e nas músicas que escutamos.

Ao Vitor Soster pelos bons encontros durante a realização deste trabalho, pelas observações precisas e pela ajuda com o inglês.

Aos amigos Danilo Alves, Douglas Micena, Luis Felipe Carnevalli e Rodrigo Abdo, com quem dividi esperanças, tristezas, tantos bons momentos e, não menos importante, a cidade de São Paulo.

À Isabela Alves pelo carinho, pelo cuidado e pela parceria intelectual e afetiva. Agradeço por ter me acompanhado nesta jornada com palavras de incentivo e com ouvidos atentos.

À Ana Cristina Imbruniz, ao José Imbruniz, à Amanda Imbruniz e à Maísa Pazini pelo apoio constante.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo nº 2019/14049-8, por ter financiado o meu período de estudos no *Centre Maurice Halbwachs*, em Paris (França), na modalidade de Bolsa Estágio de Pesquisa no Exterior (BEPE).

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), processo FAPESP nº 2017/24562-9, por terem financiado esta pesquisa.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

Sumário

Escrita, ensino e avaliação social.....14

Breve comentário sobre história e educação no Brasil.....22

PARTE I: SELECIONAR COM MÉTODO

1 Selecionar com método: livros escolares de português do período de 1930 a 2002.....49

1.1 Considerações iniciais sobre o método de seleção.....54

1.2 Conceituação: o livro escolar varia no tempo.....58

1.3 O critério autoral-editorial.....65

1.4 O critério enunciativo-discursivo.....80

2 Selecionar com método: descrição de livros escolares de português do período de 1930 a 2002.....88

2.1 Os livros escolares de português recomendados pela Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD).....92

2.2 Os livros escolares de português recomendados pelos Manuais e Guias do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).....94

2.3 Outros acervos: a Biblioteca do Livro Didático (FE-USP), o Acervo da Companhia Editora Nacional (CMPH-Unifesp) e o Centro de Informação e Biblioteca em Educação (INEP).....96

2.4 Livros da Companhia Editora Nacional.....98

2.5 Livros da Editora do Brasil.....119

2.6 Livros da Editora FTD.....135

2.7 Livros do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógica (IBEP).....144

2.8 Livros da Editora Ática.....150

2.9 Livros da Editora Moderna.....153

2.10 Livros da Editora Francisco Alves.....157

2.11 Livros da Editora Bernardo Álvares S.A.....164

2.12 Algumas considerações sobre o corpus e perguntas de pesquisa.....168

PARTE II: MEMÓRIA EM LIVROS ESCOLARES DE PORTUGUÊS

1 Uma proposta de dispositivo de investigação: da seleção com método à noção de memória.....175

1.1 Entre a restrição e a resistência: abertura para uma proposta de dispositivo teórico-metodológico.....177

1.2 Questões de memória na Sociologia, na História e na Análise do discurso.....188

2 Elementos para uma memória discursiva de livros escolares de português.....203

2.1. Uma memória discursiva do ensino de escrita.....213

2.2 A proposta-sintagma (1930-1960).....213

2.3 A proposta-sintagma nos currículos e nos livros escolares.....216

2.4 A proposta-roteiro (1960-2002).....242

Considerações finais.....269

Referências.....280

Anexos.....289

Resumo

IMBRUNIZ, C. **Elementos para uma memória discursiva do ensino de escrita**: livros escolares de português (1930-2002). 2019. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Neste trabalho, um conjunto de dezesseis livros escolares constitui o material de partida para a investigação de uma memória do ensino de escrita no Brasil, no período de 1930 a 2002. O arcabouço teórico é constituído pela articulação entre a Análise do discurso francesa (PÊCHEUX, 2014 [1975]; COURTINE, 2014 [1981]) e fundamentos teóricos vindos da área da História (LE GOFF, 2013 [1977]; NORA, 2013 [1979]) e da Sociologia (HALBWACHS, 1990 [1950]). Pensando o livro escolar como objeto variável e instável (BATISTA, 1999), o objetivo do trabalho é o estabelecimento de elementos para uma memória discursiva do ensino de escrita a partir da forma material de oito livros escolares – metodicamente selecionados dentre os dezesseis inicialmente escolhidos – destinados ao último ano do primeiro ciclo do secundário. Essa forma material na qual sociedade e história se plasmam evoca também as turbulências sociopolíticas do período entre 1930 e 2002, permitindo investigar permanências, antecipações e apagamentos quanto ao que se concebeu, no período, como língua, escrita e ensino de escrita. Do ponto de vista metodológico, examino aquele conjunto de oito livros escolares, cuja representatividade para cada década foi estabelecida por meio de dois critérios: o autoral-editorial e o enunciativo-discursivo. O critério autoral-editorial considera os dados editoriais de cada livro como enunciados em ruína do acontecimento discursivo de sua produção/circulação/recepção; por sua vez, o critério enunciativo-discursivo toma os elementos do *gênero do discurso:* conteúdo temático, estilo e construção composicional (BAKHTIN, 2016 [1979]) para descrever as propostas de produção escrita dos livros escolares quanto às ênfases dadas a cada um desses elementos. Considerada a análise realizada a partir das ênfases dadas aos elementos do gênero do discurso, que resultou, num primeiro momento, na constatação de que, entre 1930 e 1960, predominava a ênfase no conteúdo temático e, entre 1970 e 2002, na construção composicional, proponho duas categorias para constituir uma memória discursiva do ensino de escrita entre 1930 e 2002: (i) a proposta-sintagma, que foi encontrada, principalmente, em livros publicados entre 1930 e 1960; e (ii) a proposta-roteiro, que foi encontrada, principalmente, em livros publicados entre 1970 e 2002. Os resultados obtidos permitem constatar que a alternância entre proposta-sintagma e proposta-roteiro é fruto de duas concepções diferentes de trabalho que, entre 1930 e 2002, estiveram vigentes em conjunturas históricas particulares e determinaram concepções de língua, escrita e ensino de escrita. No caso da proposta-sintagma, pautada em grandes temas (invocação de semióforos) e pequenos temas (os quais, de algum modo, conclamam o sujeito a se marcar como integrante de experiências culturalmente ritualizadas) e na atenção à sintaxe da língua, predomina uma concepção de trabalho em que basta *discorrer para fazer*, ao passo que, na proposta-roteiro, caracterizada pela presença de conteúdo instrucional e uso de marcadores discursivos de sequenciação, predomina uma concepção de trabalho em que é preciso o *fazer* [do mediador] *para* [o aluno] *fazer*. A análise dessas categorias, visando às concepções de língua, escrita e ensino de escrita, levou à constituição de uma memória discursiva do ensino de escrita entre 1930 e 2002. Convivendo sob diferentes ênfases no decorrer das décadas, as formas materiais das atividades guardam pré-construídos sobre o que a sociedade retoma ou projeta como trabalho

para as gerações que se sucedem: para os que terão de ocupar posições e discorrer sobre elas e para os que terão de saber como fazer, sem nenhuma certeza quanto a se lograrão apenas reproduzir um ritual de preparação ou se vão se fato encontrar as posições no lugar projetado, prometido e esperado. Para a escrita e para o ensino da escrita, a convivência de diferentes formas materiais, sintetizadas, neste trabalho, na proposta-sintagma e na proposta-roteiro, parece apontar para a atenção às contradições, as quais, se estão linguisticamente marcadas pelas concepções de língua, escrita e ensino de escrita, podem também ser remetidas, na qualidade de formas materiais de sua existência sócio-histórica, a projetos de país ligados a conjunturas sociopolíticas específicas.

Palavras-chave: Memória discursiva. Escrita. Ensino de escrita. Livros didáticos. Livros escolares.

Abstract

IMBRUNIZ, C. **Elements for a discursive memory of teaching writing**: Portuguese language textbooks (1930-2002). 2019. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

This work starts its investigation into how writing was taught in Brazil from 1930 to 2002, considering, at first, an ensemble of sixteen Portuguese textbooks. The theoretical framework consists of the articulation between the French Discourse Analysis (PÊCHEUX, 2014 [1975]; COURTINE, 2014 [1981]) and theoretical foundations coming from the fields of History (LE GOFF, 2013 [1977]; NORA, 2013 [1979]) and Sociology (HALBWACHS, 1990 [1950]). Understanding the textbook as a variable and unstable object (BATISTA, 1999), the aim of this work is to establish a discursive memory of the teaching of writing from the material form of eight textbooks – methodically selected among the sixteen textbooks chosen before – intended for the last year of the first cycle of secondary education (generally directed at fourteen-year-old students). This material form, shaped by society and history, evokes the socio-political turbulence of the period between 1930 and 2002, allowing an investigation into enduring phenomena, anticipatory movements, and erasures of what was conceived of as language, writing and the teaching of writing in that period. From a methodological point of view, I examine a set of eight textbooks, whose representativeness for each decade was established by means of two criteria: the authorial-editorial one and the enunciative-discursive one. The authorial-editorial criterion considers the editorial data of each book as statements in ruin of the discursive event of its production/circulation/reception; in turn, the enunciative-discursive criterion takes into account the elements of the speech genre: thematic content, style and compositional construction (BAKHTIN, 2016 [1979]). Considering the analysis carried out from an emphasis given to the elements of the speech genre, which resulted, between 1930 and 1960, in a prevailing emphasis on the thematic content, and, between 1970 and 2002, in an emphasis on the compositional construction, I propose two categories to constitute a discursive memory of how writing was taught between 1930 and 2002: (i) the proposal-syntagma, which was found, mainly, in books published between 1930 and 1960; and (ii) the proposal-script, which was found, mainly, in books published between 1970 and 2002. The results obtained show that the alternation between the proposal-syntagma and the proposal-script is the result of two different conceptions of work (both in general terms and regarding school activities) that, between 1930 and 2002, succeeded in particular historical contexts. Those conceptions of work determined conceptions of language, writing and the teaching of writing. In the case of the proposal-syntagma, based on large (invocation of semiophores) and small themes (which, in some way, ask the subject to describe itself as part of culturally ritualized experiences); and, in relation to the syntax of the language, there is a predominance of a conception of work in which speaking or writing is enough to perform an action, while in the proposal-script, characterized by the presence of instructional content and use of discursive markers of sequencing, there is a predominance of a conception of work in which it is necessary for the mediator to guide the student. The analysis of these categories, aiming at the conceptions of language, writing and the teaching of writing led to the constitution of elements of a discursive memory of the teaching of writing between 1930 and 2002. Existing under different emphases throughout the decades, the material forms of the activities keep preconstructed discursive elements on what society recovers or projects as

work for the generations that will follow: for those who will have to occupy positions and talk about them and for those who will have to know how to perform an action, without any certainty as to whether they will only succeed in reproducing a ritual of preparation or whether they will actually find their positions in the projected, promised and expected place. For writing and the teaching of writing, the coexistence of different material forms, synthesized in this dissertation, in the proposal-syntagma and in the proposal-script, seems to point towards contradictions, which, if they are linguistically marked by the conceptions of language, writing and the teaching of writing, they can also be referred, as material forms of their socio-historical existence, to national projects linked to specific sociopolitical conjunctures.

Keywords: Discursive memory. Writing. Teaching of writing. Textbooks. School books.

Escrita, ensino e avaliação social

> Uma tarde comecei a olhar o mundo. O sol se punha mesmo fazendo o céu em não sei quantas cores. O sino batia. E uma doce tristeza cobria as cousas da terra. Pensei numa descrição. Podia escrever assim as minhas impressões. Fui ver um lápis. E só me saiu da cabeça a hora sublime do sol posto. Não dava para aquilo. Seria como o meu povo. Não devia me meter onde não podia estar. A gente do Santa Rosa achava lindo um discurso. O velho Zé Paulino pagaria caro para ter tido um filho brilhando. Mas lá ninguém fazia cartas difíceis, nem se falava com "ss" demais. Tudo era chão e simples entre os meus. O sol não iluminava com os raios cousa nenhuma; o sol ali secava os partidos, criava as lagartas. E quando se olhava para o céu era para ver se vinha chuva (REGO, 1984 [1933], p. 227).

Com a epígrafe desta introdução, emprestada de *Doidinho*, de José Lins do Rego, aponto ao menos quatro problemas que, embora, no decorrer da argumentação deste trabalho, tomem sentidos diferentes dos apresentados na obra literária, estarão sempre emaranhados: memória, escrita, história e sociedade. No romance, Lins do Rego narra o período de estudos, em um internato, de Carlos de Melo, neto de um senhor de engenho da Paraíba, o Coronel Zé Paulino. Embora *Doidinho* não seja uma autobiografia, a personagem Carlos de Melo é baseada no próprio Lins do Rego, dando ao conjunto de romances conhecido como ciclo da cana-de-açúcar, do qual *Doidinho* faz parte, um tom memorialístico, marca particular da obra desse autor[1].

Nesse romance, ao rememorar o engenho e os problemas da adolescência, não faltam menções às práticas escolares a que estava submetido Carlos, sejam as punições violentas do diretor do internato, Seu Maciel, seja a sua relação complicada com as tarefas escolares, o que reforça, no desenvolvimento da personagem, o seu caráter ensimesmado e inseguro. No caso do trecho destacado, observa-se o recurso à memória (não raro confundida, quando se fala do engenho e do seu povo, com a nostalgia) quanto a uma tarefa extraescolar de escrita, mas fortemente marcada pela experiência escolar (Carlos queria escrever uma descrição, tipo

1 *Doidinho*, de 1933, é o segundo romance publicado por Lins do Rego e, também, o segundo do conjunto que o próprio autor chamou de ciclo da cana-de-açúcar, composto por outros quatro livros: *Menino de Engenho* (1932), *Banguê* (1934), *Usina* (1936) e *Fogo Morto* (1943). Nos três primeiros, *Menino de Engenho*, *Doidinho* e *Banguê*, Lins do Rego narra a vida de Carlos de Melo, que vai morar com o avô Zé Paulino, um senhor de engenho paraibano. Como já mencionado, a personagem central é baseada no próprio Lins do Rego, mas também, como afirma em nota à primeira edição de *Usina*, em "umas memórias que fossem de todos os meninos criados nas casas-grandes dos engenhos nordestinos" (REGO, 1993 [1936], p. xiii), de modo que, ao narrar a vida de Carlos de Melo, narra algumas de suas próprias memórias, com ênfase na decadência dos engenhos em função da chegada das usinas de açúcar. Considerado o jogo entre "apogeu" e "decadência", o ciclo da cana-de-açúcar revela um movimento incessante entre memória e nostalgia. Para uma introdução à obra de Lins do Rego, conferir Bosi (2017 [1970], p. 424-428).

textual frequentemente solicitado em seu internato, mas fora do espaço da sala de aula, numa situação da vida cotidiana), fundada na história (a formação colonial do Brasil, a figura do senhor de engenho, do próprio engenho, os trabalhadores do eito, a relação com certos saberes e não com outros etc.) e na sociedade (para o interesse desta introdução, quem está autorizado ou não a escrever descrições e ocupar certos lugares sociais, o que se evidencia na afirmação de Carlos: "Não devia me meter onde não podia estar").

Destaque-se a questão da escrita e de sua forma escolar[2]. Em mais de uma ocasião, Carlos de Melo menciona as "descrições" – produções escritas escolares – como critério de distinção intelectual e, ao mesmo tempo, social. Ao falar de seu colega de internato Coruja, por exemplo, apresenta-o como bom aluno justamente porque ele já dominava, mais do que os outros, as habilidades requeridas para fazer uma descrição, o que, dentre outras coisas, permitiu que ele fosse conduzido à posição de curião do internato, passando a vigiar os colegas e delatar as suas faltas ao diretor Seu Maciel, que os punia severamente com castigos físicos. Restrito à esfera do internato, o domínio da escrita (naturalmente, associado a outros conhecimentos escolares valorizados) permitiu a Coruja uma mudança de posição na hierarquia da escola, mesmo que sutil, de aluno a vigilante, diferenciando-o de seus colegas quanto a atribuições e a "vantagens", pois ficava protegido das punições e livre das mensalidades do colégio, que sua família não podia pagar. O benefício financeiro ressalta ainda mais sua modesta ascensão hierárquica pelo domínio do "saber letrado"[3] em oposição

2 Embora não trabalhe explicitamente com essa noção, sublinho o conceito sociológico de *forma escolar*, entendido como modo escolar de socialização que extrapola os limites físicos da escola. Segundo Vincent, Lahire e Thin (2001 [1994], p. 37-38), a *forma escolar* se caracteriza "por um conjunto coerente de traços – entre eles, deve-se citar, em primeiro lugar, a constituição de um universo separado para a infância; a importância das regras na aprendizagem; a organização racional do tempo; a multiplicação e a repetição de exercícios, cuja única função consiste em aprender e aprender conforme as regras ou, dito de outro modo, tendo por fim seu próprio fim". Ainda segundo esses autores, a escrita desempenha um papel importante para a consolidação da *forma escolar*. Para eles, "a escrita que permite a *acumulação da cultura até então conservada no estado incorporado* torna cada vez mais indispensável a aparição de um sistema escolar" (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2004 [1994], p. 28, grifo dos autores). Conquanto não assuma a visão desses autores, enfatizo o papel destacado conferido à escrita para a consolidação da *forma escolar*. Segundo eles, a escola se torna um ponto de passagem incontornável para um número crescente de sujeitos sociais, de posições e atividades muito diferentes. Insisto, portanto, no papel de *avaliação social* que poderia ter a escrita na sociogênese da *forma escolar* proposta por Vincent, Lahir e Thin, na medida em que a escrita, como eles mesmos reconhecem, não se reduz a uma tecnologia própria ao acúmulo de saberes objetivados, mas a uma forma de distinção por si só.

3 Note-se que, até os dias de hoje, apesar de todas as evidências que indicam o contrário, como sugere Prado Jr. (2017 [1980], p. 11) ao discutir a crítica que emerge na "fraseologia igualitária com que se exprimia a pedagogia liberal" até 1968, a educação escolar formal continua sendo referida como modo exclusivo de ascensão social e de neutralização de desigualdades, quando, ao contrário, é a defesa de uma sociedade menos desigual que pode garantir o acesso efetivo à educação. Nas palavras de Prado Jr. (2017 [1980], p. 8), "a escola, esse espaço privilegiado e acolhedor, que até então [antes de 1968] era visto como a melhor área para um feliz encontro entre letrados de boa vontade e jovens sadios e sedentos de saber, uns e outros

ao neto do senhor de engenho, Carlos de Melo, de posição social identificada como alta, mas que, ainda assim, estava submetido a sanções nesse novo ambiente, o escolar, retratado por ele sempre com a característica de ser um "não engenho". Por mais que não seja difícil perceber o caráter ilusório da ascensão social de Coruja, pois o neto do senhor de engenho continuaria gozando das prerrogativas de sua posição social; sua mudança de posição na hierarquia escolar revela como, nas instituições escolares, produz-se a valorização da escrita como índice de avaliação, primeiro, escolar, mas, sobretudo, social.

No trecho citado como epígrafe, confrontado com sua própria vontade de escrever, Carlos de Melo frustra-se com sua falta de sucesso diante da folha em branco, não vencendo uma fórmula pronta que viu em outra ocasião ("E só me saiu da cabeça a hora sublime do sol posto"). Contra a exigência subentendida de que se deve escrever e, principalmente, de que se deve "escrever bem", em moldes literários, Carlos se justifica pela suposta crueza do seu povo, que, embora valorizasse os saberes escritos e orais quando estes eram plasmados no escrito como norma de correção, caso de um discurso jurídico, não os dominava, escrevendo cartas simples e usando poucos "ss". Desse modo, idealiza o contato do povo do engenho com a natureza, que não favoreceria o domínio de saberes escritos institucionalizados, pois, no engenho, lia-se *o* sol e *a* chuva, mas não *sobre o* sol e a *sobre a* chuva[4].

O que mais chama a atenção nesses exemplos é a maneira como a escrita, na forma de tarefa escolar, assume o estatuto de *avaliação social* sem que sejam impostas dificuldades para transpor o valor que essa prática tem fora do espaço escolar para a escola. Note-se que, nesse caso, mais do que indicar a disposição intelectual para um saber, o domínio ou não da descrição marca posições sociais específicas, por exemplo, o homem do campo e o homem da cidade; o jovem pobre promissor e o jovem abastado fracassado; o cabra do eito e o neto do senhor de engenho etc.

Semelhante constatação (e espanto) confirma(m) o que já apontou Bourdieu (2007 [1979], p. 147): o valor simbólico de distinção dos saberes escolares é externo e anterior à própria escola. Não se trata, portanto, de uma transposição da "sociedade em geral" para a escola, mas apenas do funcionamento esperado de um saber escolar (no caso, a escrita) dentro

preocupados com o advento de uma sociedade justa, passou a ser visto como uma máquina infernal a serviço do status quo".

4 O mesmo movimento que idealiza a relação do povo do engenho com a natureza é o que naturaliza as posições sociais e a exclusão somente de certos grupos sociais do acesso aos saberes letrados, como, por exemplo, os "cabras do eito", que leriam *o* sol, mas nunca *sobre* o sol, uma vez que, apesar de toda a dificuldade e resistência, o neto de senhor de engenho, Carlos de Melo, recebeu educação formal.

e fora da escola. Segundo Bourdieu, os saberes reproduzidos na escola já são saberes próprios a estratos específicos da sociedade, garantindo, portanto, o sucesso dos que fazem parte desse estrato e o suposto fracasso dos que não fazem.

A escrita, como mostram os exemplos extraídos de *Doidinho*, é um saber em que o conteúdo de avaliação se evidencia de maneira explícita e sem resistência para se legitimar como critério de *avaliação social*[5], pois, ao estabelecer as convenções sociais do seu uso (ortográficas, gramaticais e textuais, mas também de classe, gênero e raça) como naturais, impõe-se como critério de avaliação inevitável dentro e fora da escola (embora talvez seja na escola que se mostre de modo mais explícito), mediando a relação dos sujeitos com as instituições, garantindo ou cercando direitos. A respeito destes últimos, bastaria lembrar que o direito ao voto dos chamados analfabetos foi excluído na primeira constituição republicana, de 1891, e só foi admitido por emenda constitucional em 1985, ainda assim, na qualidade de direito a ser, facultativamente, exercido.

Ainda a respeito da disposição avaliativa da escrita, Alvarez (2018, p. 68), para analisar dissertações escolares produzidas em um colégio privado de São Paulo a partir do que chama de *retração da autoria*, recupera, desde o período colonial, a formação histórica do ensino privado no Brasil. Observando aspectos ligados à arquitetura das escolas em geral e das salas de aula em particular (dimensão espacial propriamente dita) e aspectos ligados à regulação disciplinar das atividades escolares (dimensão ligada à distribuição do tempo),

5 Insisto no caráter de *avaliação social* da escrita, mas parece se tratar de um aspecto de toda enunciação verbal, seja escrita, seja oral. Basta lembrar o que afirma Bakhtin (2016 [1979], p. 29) sobre o acabamento absoluto do *enunciado concreto* pela alternância dos sujeitos do discurso: "o enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, delimitada com precisão pela alternância dos sujeitos do discurso e que termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o 'dixi' percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante concluiu sua fala". Esse "dixi", por vezes silencioso, comporta a *leitura da procedência social* de quem enuncia por meio de *presumidos sociais* (cf. VOLOCHÍNOV, 2019 [1926], p. 123). Segundo Corrêa (2013, p. 505), a *leitura da procedência social* pode ser entendida como leitura das "determinações históricas do sujeito que, isoladamente ou em conjunto, permitem supor certas avaliações sobre os mais variados temas e que, como medidas – ainda que imprecisas – de balizamento, acabam por servir como parâmetro para a avaliação não apenas do dito, mas do próprio dizer sobre um dado tema". Ainda segundo Corrêa (2013, p. 505), citando Volochínov (2019 [1926]), "seu reconhecimento permite atribuir um acabamento absoluto (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1926 – s.d.) para o enunciado". Considerada essa exposição, volto a insistir no caráter de *avaliação social* da escrita, pois, embora a *leitura da procedência social* seja uma característica comum a todos os enunciados concretos, é possível supor, dada a posição que a escrita (focalizada geralmente como *modalidade* de uso da língua) ocupa nas sociedades ocidentais, que sua *leitura da procedência social* particulariza-se como *avaliação social* mais explícita, dentre outras coisas, em função da *forma escolar*.

afirma que tais elementos, no que diz respeito à produção escrita, funcionam como um *cronotopo*[6] *da avaliação*:

> Avalia-se quando o professor, do alto de sua autoridade, verifica se o aluno atende a suas demandas; avalia-se quando se deseja saber se o aluno obedece aos parâmetros de massificação impostos: comporta-se adequadamente como os bons alunos? Faz as tarefas passadas para todos? Usa o uniforme?; avalia-se quando se aplica uma prova e se espera a reprodução do que, conteudisticamente, foi passado; avalia-se quando se produz uma redação e se espera que o escrevente siga modelos fixos; avalia-se quando se faz, ao final do Ensino Médio, um exame de ingresso para uma universidade (ALVAREZ, 2018, p. 68).

Para o autor, o *cronotopo da avaliação* "é um compósito espaçotemporal resultante da intersecção de três perspectivas: o legado da modernidade […]., o *letramento autônomo* […]; e a história da educação privada brasileira" (ALVAREZ, 2018, p. 68, grifo do autor). Da proposta de Alvarez, destaco duas afirmações que me parecem pertinentes ao desenvolvimento deste trabalho. Primeiramente, a constatação de que a escrita escolar está submetida ao *cronotopo da avaliação*, o que confere um tratamento conceitual mais rigoroso aos exemplos que explorei em *Doidinho*, desde que o conceito de *cronotopo* seja extensível não só à avaliação escolar, mas à *avaliação social*, o que me parece condizente com a argumentação de Alvarez, considerada a diferenciação que ele próprio faz entre *cronotopo* e *contexto*, tomando o primeiro como dotado de matéria sócio-histórica (segundo penso, uma forma de *avaliação social*) e o segundo como situação imediata de realização de um dado evento (segundo penso, tendo como um exemplo a *avaliação escolar*) (cf. ALVAREZ, 2018, p. 18 *et seq.*).

Em segundo lugar, o problema do *letramento autônomo*. O sentido de *avaliação social* da escrita parece depender das concepções veiculadas pelo chamado *letramento autônomo.* Tais concepções podem se manifestar em diferentes propostas de conceituação de *letramento*, mesmo em algumas autoproclamadas críticas. Como contraponto a essas posições, retomo as propostas de Tfouni (1994).

De saída, em seu artigo, Tfouni faz duas constatações: a de que (i) não há uma conceituação exata para que seja *letramento*; e que, por isso, (ii) "em função das várias posições teóricas adotadas, pode-se dizer que, no estado atual, existe uma polissemia" em relação a essa palavra (TFOUNI, 1994, p. 50). Por isso, a autora insiste em esclarecer sua

6 Em consonância com Alvarez (2018, p. 18), remeto à conceituação de *cronotopo* proposta por Bakhtin (2018 [1975], p. 11): "Importa-nos nesse termo [emprestado das ciências matemáticas] a expressão de inseparabilidade do espaço e do tempo (o tempo como quarta dimensão do espaço). Entendemos o cronotopo como uma categoria de conteúdo-forma da literatura".

posição e, com ela, os compromissos teóricos implicados. Para Tfouni (1994, p. 50), o *letramento* seria um processo de natureza sócio-histórica, em contraposição a pelo menos três posições a-históricas detectadas por ela.

A primeira dessas posições a-históricas de letramento pode ser chamada de *individualista-restritiva* (cf. TFOUNI, 1994, p. 50-51), pois se reduz unicamente à aquisição da leitura e da escrita, considerando a escrita como um *código* a ser adquirido por um *indivíduo*, frequentemente sem se diferenciar da alfabetização como produto da escola. A segunda, pode ser chamada de *tecnológica* (cf. TFOUNI, 1994, p. 51), pois reduz o conceito de *letramento* a um produto passível de ser utilizado em contextos altamente sofisticados, relacionando-o ao desenvolvimento tecnológico e progresso civilizatório das sociedades. Uma última posição a-histórica de letramento seria a *cognitivista* (cf. TFOUNI, 1994, p. 51), que reduz o letramento ao aprendizado de atividades mentais e responsabiliza o indivíduo pelos sucessos e fracassos, supondo que o conhecimento emerge desse indivíduo e ignorando, portanto, aspectos culturais e sociais a que ele está submetido. Para Tfouni (1994, p. 51), embora diferentes, todas essas perspectivas, correntes à época da publicação do seu artigo e, mesmo hoje, apresentam elementos comuns entre si e em relação à concepção de letramento autônomo[7], tais como: (i) a redução do letramento a "habilidades" e "conhecimentos"; (ii) a redução do letramento à codificação e à decodificação de textos escritos; e (iii) a equivalência entre letramento e alfabetização, como produto da educação escolar formal.

A perspectiva histórica defendida por Tfouni (1994, p. 50) toma o letramento como "processo cuja natureza é sócio-histórica" e questiona os três pontos mencionados, mostrando que o *letramento* pode influenciar "culturas e indivíduos que não dominam a escrita" (TFOUNI, 1994, 54). O argumento de Tfouni leva a duas questões que considero pertinentes.

Primeiramente, uma questão relacionada às sociedades dotadas de escrita. Nelas, as práticas letradas/escritas, sendo formas de avaliação social e tomadas como constitutivamente heterogêneas[8] quanto às formas orais/faladas, exercem influência em todos os sujeitos sociais e são influenciadas por esses sujeitos. Em segundo lugar, uma questão relacionada à escrita como objeto de disputa entre diferentes perspectivas. A disputa entre perspectivas e

7 A ideia de *letramento autônomo* é criticada, dentre outros, pela própria Tfouni (1994) e por Street (2015 [1995]; 1984).

8 Remeto à proposta de Corrêa (2004 [1997], p. 9), que conceitua "o modo heterogêneo de constituição da escrita como o encontro entre as práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito, considerada a dialogia com o já falado/escrito e ouvido/lido".

concepções de escrita teria ocorrido antes mesmo de o debate sobre a noção de *letramento* ter-se estabelecido. Essa questão é relevante para a presente pesquisa já que, por hipótese, essa disputa seria da natureza das práticas letradas/escritas, sendo, na qualidade de práticas, dotadas de historicidade e comportando diferentes concepções e, portanto, dando forma a diferentes propostas de ensino, que circularam em diferentes veículos, dentre os quais, os livros escolares de português.

Retomo, pois, o caminho até este ponto. A escrita, especificamente a escrita escolar, reflete uma das características mais gerais das práticas letradas/escritas como modo de enunciação verbal, a *avaliação social*, que foi detectada por Alvarez (2018), em dissertações de vestibular, na forma do que o autor chama de um *cronotopo da avaliação.* Esse *cronotopo*, por sua vez, está ligado, dentre outras coisas, à concepção de *letramento autônomo*, descrita por Tfouni (1994) como concepções a-históricas em oposição uma concepção histórica de letramento. Considerada a permeabilidade e a historicidade das práticas letradas/escritas – manifesta, por exemplo, na sua constituição heterogênea em relação ao oral/falado – é possível afirmar que a relação dessas práticas com os sujeitos e as disputas instaladas quanto à sua difusão e quanto ao seu ensino seriam verificáveis em livros escolares de português.

Ao se conceber, portanto, as práticas letradas/escritas como forma de *avaliação social*, submetida não só a constrangimentos linguísticos, mas sobretudo discursivos, justifica-se o interesse por se estudar o estabelecimento de elementos para uma memória discursiva do ensino da escrita no Brasil a partir de oito livros escolares de português, um para cada década iniciada (ou seja, um para 1930, um para 1940 e assim por diante, até os anos 2000), destinados ao último ano do primeiro ciclo do ensino secundário (o hoje chamado nono ano do ensino fundamental 2) entre 1930 e 2002. O conteúdo de *avaliação social* da escrita revela que esse saber não representa, somente, uma transcrição da língua oral ou uma tecnologia cuja aquisição é necessária para vida em sociedades ditas "evoluídas". Trata-se, na verdade, de uma forma institucionalizada de, dentre outras coisas, avaliar, separar e diferenciar sujeitos sociais. Desse modo, é possível formular a hipótese de que, em diferentes momentos da história no Brasil, os fatores tidos como externos à escola e ao ensino da escrita foram centrais para que certas formas de ensino fossem estabelecidas em detrimento de outras e – mais importante para este trabalho – para determinar quais dessas formas de se ensinar escrita apareceriam ou deixariam de aparecer nos livros escolares de português.

A partir da hipótese apresentada e tomando o ensino de escrita em livros escolares de português como objeto de pesquisa, o trabalho tem como objetivo geral investigar a forma material dos livros didáticos, na qual sociedade e história se plasmaram, e sua relação com as turbulências sociopolíticas do período. Desse objetivo geral, derivam dois objetivos específicos: (i) investigar a constituição e o modo de circulação de livros escolares de português destinados ao último ano do primeiro ciclo do ensino secundário, considerando os elementos que compõem os gêneros do discurso (cf. BAKHTIN, 2016 [1979], p. 12). Em outras palavras, descrever o modo como os elementos que compõem os gêneros do discurso (conteúdo temático, estilo e construção composicional) aparecem com maior ou menor destaque na abordagem sobre escrita nos livros escolares de português, considerando que essa ênfase seria produto das disposições sócio-históricas do período recortado para este estudo; e (ii) investigar a constituição de elementos para uma memória discursiva (cf. PÊCHEUX, 2015 [1983], p. 16) do ensino de escrita com base nesses livros escolares de português, sem desconsiderar as turbulências e as descontinuidades ligadas às condições sociopolíticas nas quais (e das quais) ela se instituiu como memória. Em outras palavras, localizar os livros escolares de português dentro de suas *formações discursivas* (PÊCHEUX, 2014 [1975], p. 172) e, a partir disso, descrever a sua produção como *acontecimento discursivo*, destacando o que há de novidade e o que há de repetição em cada um deles.

O período das últimas oito décadas – 72 anos – merece atenção especial, uma vez que sua extensão e diversidade oferecem condições para a verificação da hipótese de trabalho apresentada: a de que, entre permanências e mudanças, as propostas de ensino de escrita presente nos livros escolares estão relacionadas com: (i) a dimensão sócio-histórica que atravessa as concepções de língua, escrita e ensino de escrita; e com (ii) os fatos sociopolíticos vividos pelo país, os quais também são atravessados pela dimensão sócio-histórica.

A respeito dessas permanências e mudanças, no começo do período estudado, relembre-se, por exemplo, que, em 1931, o ensino secundário foi pela primeira vez normatizado no Brasil. Não só em relação ao ensino secundário, mas também em outros aspectos da história da sociedade brasileira, nos 72 anos abarcados por esta pesquisa, o Brasil passou por diversas fraturas sociopolíticas, cujo fundo sócio-histórico é de consideração incontornável. Segundo o que defendo, essas fraturas foram centrais para ensinar escrita deste ou daquele modo ou, em outros termos, para se colocar no ostracismo esta ou aquela forma de

ensinar escrita. Pode-se dizer, portanto, que analisar, da perspectiva discursiva, aqueles livros quanto às formas de ensinar escrita é um modo de – para utilizar a formulação de Guilhaumou e Maldidier (2014 [1986], p. 170) – instaurar o social no político

Dada a importância do recorte temporal, faço, ainda a título de introdução, uma breve recapitulação dos principais eventos que ocorreram, de forma geral, nesses 72 anos na história do Brasil e, de forma específica, na história da educação brasileira.

Breve comentário sobre história e educação no Brasil

A busca por elementos para uma memória do ensino da escrita em livros escolares de português, considerando continuidades e descontinuidades, está sujeita a problemas inerentes à própria tarefa de pesquisa, como os da incompletude das fontes documentais, os das restrições espaciais e temporais do texto acadêmico, os do alcance, nunca universal, de toda perspectiva, os das restrições ligadas ao lugar social e à posição enunciativa marcada no texto de quem pesquisa, dentre outros. Para contornar esses problemas, a alternativa mais sensata, que o próprio trabalho com os livros escolares acabou por me mostrar, foi garantir escolhas teórico-metodologicamente orientadas, de modo que o produto dessas escolhas, ao estabelecer o *corpus*, permitisse, ao mesmo tempo, que os livros selecionados pudessem ser tomados, desde o início, como objeto de análise. Na proposta desenvolvida neste trabalho, não se trata, portanto, apenas de ter acesso a um material que, tematicamente, atenda aos objetivos da pesquisa, mas a um processo metódico de seleção que caminhe lado a lado com o processo de construção do objeto de análise.

Tomo, como ponto de partida, dezesseis livros escolares de português, selecionados por meio do critério autoral-editorial, dos quais, numa síntese com o critério enunciativo-discursivo, oito foram selecionados para compor o *corpus* desta pesquisa[9]. São eles: (1) *O nosso idioma*, de Paulo de Freitas; (2) *Português para o ginásio*, de José Cretela; (3) *Quarto livro de português*, de Aída Costa; (4) *Português através de textos*, de Magda Soares; (5) *Atividades de comunicação em língua portuguesa*, de Hermínio Sargentim; (6) *Reflexão e ação em língua portuguesa*, de Marilda Prates; (7) *Linguagem nova*, de Carlos Emílio Faraco e Francisco Moura; e (8) *Português: leitura, produção e gramática*, de Leila Lauar Sarmento.

9 Na primeira parte deste trabalho, capítulos 1 e 2, os livros, bem como os critérios de seleção, serão apresentados em detalhe.

Para situar o leitor quanto à historicidade do livro escolar e do conjunto de livros selecionados, proponho, por um lado, um enquadramento geral, em que trato de acontecimentos sociopolíticos da história do Brasil e, por outro, um enquadramento particular por meio do qual busco considerar a história da educação. Dentre aqueles acontecimentos, estão (i) a Reforma Francisco Campos, de 1931; (ii) o golpe do Estado Novo, em 1937; (iii) a Lei orgânica do ensino secundário, de 1942; (iv) o período imediatamente após a Segunda Guerra Mundial e o fim do Estado Novo, a partir de 1945; (v) o período das portarias e as discussões da Lei de diretrizes e bases educacionais, na década de 1950; (vi) a própria Lei da diretrizes e bases, de 1961 (LDB/1961) e seus desdobramentos a partir do golpe militar, de 1964; (vii) a Lei de diretrizes e bases educacionais, de 1971 (LDB/1971); (viii) a redemocratização, a partir de 1985; e, por fim, (viv) a Lei de diretrizes e bases de 1996.

Segundo Freitas e Biccas (2009, p. 19), "não é somente a elucidação dos labirintos que conduzem à promulgação da lei que nos habilitará a compreender o 'lugar' da educação". Aplicando-se essa ponderação ao presente trabalho, pode-se afirmar que não é também exclusivamente pelo escrutínio das leis e portarias a que estão submetidos os livros escolares que se pode estabelecer elementos para uma memória discursiva do ensino de escrita no primeiro ciclo do ensino secundário, embora aquelas leis e portarias se apresentem como um dos caminhos possíveis e necessários para acessar a historicidade plasmada nos livros escolares, já que fazem parte da matéria do social que lhes dá forma.

***

Em 1929, quando Washington Luís rompe com os políticos de Minas Gerais, ao indicar o então presidente de São Paulo, o paulista Júlio Prestes, à presidência da República, e não uma candidatura mineira, como era o esperado[10], abre espaço para a ação de Getúlio Vargas e seus aliados. Com a vitória de Prestes nas urnas, Vargas, apoiado por mineiros, paraibanos e rio-grandenses, dá um golpe e impede a posse do presidente eleito, que acaba exilado. Esses eventos ficaram conhecidos como revolução de 1930 (cf. FAUSTO, 1995 [1994], p. 273).

10 Na Primeira República, sobretudo a partir de 1913, a alternância da Presidência da República entre paulistas e mineiros ficou conhecida como *política do café-com-leite*. No entanto, Fausto (1995 [1994], p. 270) lembra que "a união de ambas [as oligarquias mineira e paulista] foi um traço fundamental mas que não conta toda a história do período".

Neste momento, a passagem sumária por acontecimentos importantes da história do Brasil justifica-se pelo interesse específico nas consequências do golpe de Getúlio Vargas em 1930, que marca, ao mesmo tempo, o fim da chamada Primeira República e o início de um outro projeto político. Esse projeto, que culmina na ditadura do Estado Novo (1937-1945), é centralizador, citadino e industrialista, mas não abandona as oligarquias rurais, pois a suposta revolução da qual se originou "só pôde sair vitoriosa a partir de **acordos** entre todas as tendências" (HILSDORF, 2003, p. 93, negrito da autora) das bases sociais que a compunham, de militares a oligarcas rurais. Embora tome caminhos diferentes em relação à Primeira República, destacadamente na passagem dos poderes locais ao poder central e estatal, nos planos específicos, como o da educação, o governo de Vargas não só não combate as exclusões já existentes como reforça algumas delas.

Observe-se o caso da reforma do ensino secundário, comandada por Francisco Campos, no, então, recém-criado *Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública*[11].

Em 3 de novembro de 1930, Vargas assume o governo provisório. Em 14 de novembro de 1930, pouco mais de uma semana depois, decreta a criação do *Ministério da Educação,* chefiado por Francisco Campos, que, na década de 1920, fez parte do grupo dos reformadores da educação (cf., a esse respeito, HILSDORF, 2003, p. 79 *et seq*.). Em 1927, em Minas Gerais, Campos, junto de Mário Cassanata, comandou a reforma educacional desse estado, acompanhando outros reformadores-especialistas, como Sampaio Dória (São Paulo, em 1920), Lourenço Filho (Ceará, em 1922), Anísio Teixeira (Bahia, em 1925) e Fernando de Azevedo (Distrito Federal, em 1927). Sua atuação em Minas Gerais lhe garantiu influência no campo educacional, misturando sua feição autoritária com a de "renovador da educação". A presença de Francisco Campos entre os reformadores é um dado relevante para a história da educação no Brasil, pois serve de evidência para a interpretação de que o grupo que se proclamava renovador, com viés especializado em educação, não era homogêneo, isto é, não representava um único conjunto de valores ideológicos. Nem seria homogêneo, portanto, o

11 Em 1937, o *Ministério de Negócios da Educação e Saúde Pública* passa a se chamar *Ministério da Educação e Saúde.* Em 1953, com a desvinculação da pasta da Saúde, é, mais uma vez, renomeado, sendo, a partir desse ano, *Ministério da Educação e Cultura*. Em tempos mais recentes, os diferentes ataques a direitos adquiridos nas áreas de educação e cultura se deixam mostrar nas mudanças no nome do ministério e pela eliminação de pastas específicas, como foi o caso da Cultura no atual governo de Jair Bolsonaro (2019-2022). Para fins de simplificação, neste capítulo, me referirei à pasta da Educação sempre como *Ministério da Educação*, feita a observação de que, em diferentes momentos, esse ministério teve nomes específicos, representativos dos projetos para a educação, saúde e cultura.

grupo a que se opunham, o dos católicos (a esse respeito. cf. FREITAS; BICCAS, 2009, p. 98).

De acordo com Freitas e Biccas (2009, p. 62), é somente depois do fim da Segunda Guerra Mundial que o tema do desenvolvimento se vincula à educação, mas deve-se observar que "muitos autores frisam que aquele período [o da chamada "revolução de 1930"] iniciou uma nova vinculação entre educação, economia e problemas sociais", como é possível observar na atuação de Campos.

Francisco Campos consolidou sua posição de reformador no Ministério da Educação fazendo intervenções amplas em campos fundamentais da educação estatal, como o ensino superior e o ensino secundário. Como lembram Freitas e Biccas (2009, p. 65), "fez isso ao mesmo tempo em que se articulava a vários projetos políticos, alguns que chegaram a acompanhar sua trajetória mesmo quando deixou o Ministério da Educação e Saúde em 1932". Comprometido com sua causa e conferindo verniz liberal ao seu autoritarismo[12], entre abril de 1931 e abril de 1932, Campos comandou uma série de ações que resultaram na: (i) criação do Conselho Nacional de Educação; (ii) reorganização do ensino superior; (iii) fundação da Universidade do Rio de Janeiro; (iv) reorganização do ensino secundário; e (v) reorganização do ensino comercial (cf. FREITAS; BICCAS, 2009, p. 65).

12 A presença de Francisco Campos dentre os reformadores da educação dos anos 1920 pode ter atribuído ambiguidade aos seus posicionamentos e à sua figura. No entanto, essa ambiguidade não resiste ao exame de sua atuação intelectual e política. Santos (2007), ao analisar sua participação no Estado Novo, defende que Campos foi um dos ideólogos desse regime. Para Santos (2007, p. 46), a defesa que Campos fez do Estado Novo – relembre-se que ele foi o principal autor da Constituição de 1937 – não reflete apenas o momento político, mas, pelo contrário, é "a expressão de um pensamento político autoritário que finalmente encontrara ocasião de fazer-se efetivo". O autor relembra que são os três vetores da obra e da atuação política de Campos que encontram espaço fértil tanto no Estado Novo quanto na figura de Getúlio Vargas: em primeiro lugar, a noção de que o parlamento, instituição característica das democracias liberais, representava um obstáculo, sendo o espaço da irracionalidade humana; em segundo lugar, a defesa de que somente os tecnicamente capacitados deveriam governar, o que produz um efeito de despolitização da política; e, por fim, o argumento de que caberia ao líder carismático a tarefa de lidar com a irracionalidade das massas, reverberada pelo parlamento (cf. SANTOS, 2007, p. 39). Ora, como mostra Santos (2007, p. 43) não demorou para que Vargas incorporasse o argumento campista em sua própria retórica para a defesa do Estado Novo, o que se deixa ver nos discursos proferidos por Vargas, muitas vezes escritos por Francisco Campos. Esses posicionamentos de Francisco Campos, gestados desde seus tempos de estudante de Direito e, depois, em sua atuação como deputado por Minas Gerais e como Ministro da Educação e Justiça, no Estado Novo, levam Santos a afirmar que Campos seria um dos principais responsáveis pela manutenção da ditadura varguista, dotando "o Estado Novo de um corpo legal capaz de justificar a radical centralização política pretendida por Vargas" e, continua o autor, tendo sido bem-sucedido "em justificar a guinada autoritária que teve lugar a partir de 1937" (SANTOS, 2007, p. 43). Ao fim e ao cabo, a presença de Campos no rol dos reformadores é apenas uma pequena faceta daquele que pode ser considerado um dos expoentes do pensamento autoritário no Brasil. Como mostra Moraes (1992), sua relação com os reformadores parece ter sido, ela sim, uma política de circunstância, fruto de uma estratégia política para difundir seu ideal autoritário.

Detenho-me na reforma do ensino secundário. Antes de 1931, quando foi editado o decreto nº 19.890, o da reforma do ensino secundário, esse nível de ensino tinha um "modelo propedêutico ministrado nos cursos parcelados de preparatórios que vinha do Império" (HILSDORF, 2003, p. 95), já dominado por instituições privadas e confessionais. A Reforma Francisco Campos, por sua vez, normatizou o ensino secundário, que passou a ser ministrado em cursos regulares, seriados e com sete anos de duração, divididos em cinco anos de curso fundamental e dois anos de curso complementar. Desde a Reforma Francisco Campos, a conclusão do ensino secundário passou a ser um requisito para o ingresso no ensino superior, não podendo ser substituída pelos cursos e exames parcelados.

Freitas e Biccas (2009, p. 66) chamam a atenção para o fato de que a reforma do secundário de Campos é bastante detalhada, regulando, inclusive, os modos de avaliação, frequência, critérios de reprovação etc., mas que, "modificado em sua essência, esse grau de ensino, todavia, permanecia como expressão inegável do elitismo" (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 66). E, continuam, "tratava-se de um sistema cuja espinha dorsal era a seletividade combinada com intermináveis rituais de avaliação, aprovação e reprovação" (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 67). Contraditoriamente, lembra Hilsdorf (2003, p. 95), Fernando de Azevedo e outros autores se esforçaram por defender que a chamada "revolução de 1930" teria sido o coroamento das já mencionadas reformas educacionais desencadeadas pelos adeptos da Escola Nova durante toda a década de 1920. No entanto, ainda segundo Hilsdorf (2003, p. 95), quanto a sua atuação no Ministério da Educação após a revolução de 1930, "editando esses atos de 'cima para baixo', por meio de decretos-lei, Francisco Campos mostrava-se muito mais conservador do que renovador".

Com a Reforma Francisco Campos, que, sendo um marco de normatização do ensino secundário no Brasil institui, também, com seu pensamento elitista sobre educação, um lugar para a exclusão, contra, portanto, as necessidades da maioria da população do país, o ensino de português passa a ser obrigatório em todas as séries[13]. Razzini (2000, p. 400) mostra que, no curso fundamental (cinco anos de duração), a disciplina português era oferecida em quatro aulas semanais na 1ª série; em quatro aulas semanais na 2ª série; em três aulas semanais na 3ª

13 Eram disciplinas do *ensino fundamental*: português, francês, inglês, alemão (facultativo), latim, história da civilização, geografia, matemática, ciências físicas e naturais, física, química, história natural, música (canto orfeônico) e desenho. No *complementar*, distribuídas de acordo com carreiras universitárias específicas: latim, literatura, alemão ou inglês, história da civilização, sociologia, psicologia e lógica, história da filosofia, geografia, noções de economia e estatística, geofísica e cosmografia, matemática, física, química, biologia geral, história natural, desenho e higiene (cf. RAZZINI, 2000, p. 400-401).

série; em três aulas semanais na 4ª série; e em duas aulas semanais na 5ª série. No curso complementar, o número de aulas de português oferecidas variava de acordo com a carreira universitária escolhida. No caso da carreira jurídica (dois anos de duração), a disciplina "literatura" era oferecida em seis aulas semanais na 1ª e 2ª séries, não sendo oferecida para as demais carreiras.

No ensino fundamental, de acordo com os dados apresentados por Razzini (2000, p. 400), português era a disciplina com o maior número de aulas semanais. Nesse momento, já é possível observar indícios do papel conferido à língua e ao seu ensino no Governo de Vargas como um todo, sobretudo durante o Estado Novo. Nesse contexto, a língua e seu ensino se orientariam para a homogenização cultural, ligada à centralização do Estado e à defesa dos chamados "valores nacionais".

Quanto ao "uso" mais explícito da língua como instrumento político de exclusão, vale mencionar, por exemplo, a primeira lei do livro didático, o decreto-lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, que regula a elaboração e a utilização desse tipo de livro. Dentre outras coisas, esse decreto-lei institui a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que tinha por função avaliar e divulgar os livros didáticos aprovados por ela. Um dos critérios que a CNLD deveria considerar aparece no artigo 22 do decreto-lei: "não se concederá autorização, para uso no ensino primário, de livros didáticos que não estejam escritos na língua nacional" (BRASIL, 1938). Ora, a relação entre "ensino primário" e "língua nacional", nesse período, representa uma tentativa de formar "mentalidades" (cf. CHOPPIN, 2004, p. 557) com valores cívicos e patrióticos, referidos, frequentemente, por Francisco Campos. O uso da língua como móvel de homogeneização também se mostra na perseguição de imigrantes e de suas escolas, conforme argumenta Bomeny (1999, p. 137):

> A terminologia nacionalização do ensino está informada pela ideologia mais geral da formação da nacionalidade, tendo embutida nela mesma a questão da centralização, do anti-regionalismo, e se quisermos adiantar, da intolerância com as diferenças. […]. Não havia no projeto nacionalista do Estado Novo espaço para inclusão e aceitação de convivência com fortes e estruturados grupos culturais estrangeiros nas regiões de colonização.

Note-se, porém, que, quanto ao *corpus* desta pesquisa, é preciso avançar um pouco mais nas discussões em torno da chamada "revolução de 1930" e do governo de Vargas. No Brasil, a década de 1930 não teve somente uma face, mas várias[14]. Tome-se como exemplo o

14 Agradeço à professora Maurilane Biccas, de quem tomo emprestada a formulação "o Brasil não teve só uma década de 1930, mas várias", por, no exame de qualificação deste trabalho, observar a necessidade de estabelecer um debate historiográfico em torno de períodos específicos de cada década, unidade temporal

livro *O nosso idioma: sintaxe das categorias gramaticais*, de Paulo de Freitas, que foi publicado em 1938, último volume de um conjunto de livros que começou a ser publicado em 1936. No momento de sua publicação, o que estava em jogo já não era, somente, a Reforma Francisco Campos, de 1931. Dentre outras coisas, em 1938, com um discurso anticomunista, reverberado por figuras como o próprio Francisco Campos, Vargas já tinha dado o golpe do Estado Novo, que garantiu sua continuidade no poder em regime de exceção. Pode-se dizer, portanto, que embora a organização de *O nosso idioma* se submeta, legalmente, à Reforma Francisco Campos, de 1931, não se reduz a ela, respondendo, também, aos demais eventos sociopolíticos da década, mais a uns do que a outros.

Francisco Campos deixou o Ministério da Educação em 1932. Em 1933, depois de uma tentativa fracassada de se eleger para uma cadeira na Assembleia Nacional Constituinte, foi nomeado consultor-geral da República, para, em 1935, ser nomeado secretário da Educação do Distrito Federal, substituindo Anísio Teixeira. De 1933 a 1937, participou da articulação do golpe do Estado Novo, como mostra Moraes (1992, p. 316). Nesse período, passou de um discurso com verniz liberal[15], à moda dos reformadores da educação, para um discurso abertamente autoritário:

> Nesses tempos de definição política e ideológica, os discursos de Campos já não apresentavam quaisquer resquícios de liberalismo: nem na educação, nem na política. Em 1935, denotando um certo teor irracionalista, ele falava de uma "educação para o que der e vier", uma educação como veículo integrador e adaptador das gerações em um mundo em transformação; em 1936, mediante o imprescindível recurso da educação, tratava-se de criar as condições para a "recuperação dos valores perdidos, a religião, a pátria e a família". Essas propostas tinham um endereço certo: a ameaça do comunismo (MORAES, 1992, p. 316).

Ainda segundo Moraes (1992, p. 316), em 1937, nomeado ministro da Justiça poucos dias antes do golpe do Estado Novo, Francisco Campos abandona definitivamente aquele verniz liberal de suas posições. Nesse período, defende uma concepção de educação em que o ensino é "um instrumento em ação para garantir a continuidade da pátria e dos conceitos

tomada como ponto de referência para a seleção do material.

15 Os liberais brasileiros englobam um grupo heterogêneo e de interesses diversos, como os próprios reformadores da educação deixam ver. Em comum, têm a defesa de valores burgueses e da formação de elites condutoras do país, projeto de Fernando de Azevedo, por exemplo. Em todo caso, ressalto que não pretendo fazer um elogio do liberalismo à brasileira, mas apenas destacar, a partir de Moraes (1992), como Campos procurou utilizar sua relação com os reformadores para defender seu ideal sabidamente autoritário, conferindo a seus posicionamentos, circunstancialmente, um "verniz liberal", isto é, abrandando seu tom francamente antidemocrático e centralizador conforme a maré apontasse para essa necessidade. A partir de 1937, com a ditadura do Estado Novo, esses movimentos de abrandamento não foram mais necessários. Como procurei argumentar na nota 12, Campos foi um dos expoentes do pensamento autoritário brasileiro, não tendo deixado de participar, inclusive, dos Atos Institucionais da ditadura militar de 1964 nem da Constituição de 1967.

cívicos e morais que nela se incorpora[m]" (CAMPOS, 1940, p. 65 *apud* MORAES, 1992, p. 317).

Observe-se que *O nosso idioma* foi publicado pela Companhia Editora Nacional como parte da 2ª série da coleção Biblioteca Pedagógica Brasileira (BPB), dirigida, naquele período, por Fernando de Azevedo. Como lembra Toledo (2001, p. 181), que estuda a série Atualidades pedagógicas da Biblioteca Pedagógica Brasileira[16], "a política do Estado Novo, nos anos de 1938-1939, atinge diretamente Azevedo". Pode-se dizer, portanto, que *O nosso idioma*, no interior dos eventos sociopolíticos da década de 1930, surge num momento de cerceamento de direitos democráticos e instrumentalização da educação como forma de manutenção dos valores fundamentais da ditadura do Estado Novo, sobretudo os de uma moral cívico-nacionalista. Por se associar, mesmo que lateralmente, a figuras como Azevedo, o livro em questão é alvo direto da ditadura, pois "o prestígio da coleção", da qual *O nosso idioma* faz parte, "é atingido juntamente com o prestígio de Azevedo" (TOLEDO, 2001, p. 192).

A relação entre *O nosso idioma* e o Estado Novo é, pois, de contradição (note-se que não é a mesma coisa que oposição direta, conquanto o livro possa representar projetos que se opunham ao regime de Vargas), pois, embora ainda bastante ativo, Azevedo, diretor da coleção da qual o livro faz parte, foi vítima de ostracismo durante o Estado Novo (cf. TOLEDO, 2001, p. 181), chegando a deixar a direção da coleção Biblioteca Pedagógica Brasileira, substituído por Damasco Penna. Resta verificar, no livro, como a contradição – mais visível nos ataques a Azevedo, mas que, naturalmente, não se reduz a eles – se marca, especificamente, nos modos de ensinar escrita propostos por Paulo de Freitas em *O nosso idioma*.

Como procurei mostrar sobre a década de 1930, a atuação de Francisco Campos foi importante tanto para a consolidação do ensino secundário no Brasil, quando, em 1931, comandou a reforma desse nível de ensino, quanto para o golpe do Estado Novo (1937-1945), quando, em 1937, escreveu a carta constitucional do golpe. A compreensão da posição de Campos e da relação tensa do regime político com certos atores, como Fernando de Azevedo, permitiu delimitar um pouco melhor as circunstâncias gerais da publicação de *O nosso*

16 A Biblioteca Pedagógica Brasileira era composta por cinco séries: 1. Literatura infantil; 2. Livros didáticos; 3. Atualidades pedagógicas; 4. Iniciação científica; e 5. Brasiliana. Toledo (2001) se dedica ao estudo da série 3. Atualidades pedagógicas, mas amplio, também, sua linha argumentativa para a série 2. Livros didáticos, que, por fazer parte da mesma coleção, a BPB, estaria submetida a restrições ao menos semelhantes àquelas descritas por Toledo ao estudar a série 3. Atualidades pedagógicas.

idioma, de Paulo de Freitas, que, no *corpus* desta pesquisa, foi selecionado dentre outros livros publicados na década de 1930.

Nessa mesma linha de raciocínio, a que se sustenta na ideia de que compreender a atuação de determinados atores em eventos sociopolíticos permite uma aproximação das condições de produção dos livros analisados, observe-se que, desde 1934, o Ministério da Educação passou a ser comandado por Gustavo Capanema. Em 1942, ainda como ministro, Capanema foi o responsável por uma das organizações mais longevas do ensino secundário no Brasil, promulgada sob a forma de Lei orgânica do ensino secundário. A organização proposta por Capanema era razoavelmente diferente daquela proposta por Campos, embora dela tenha conservado a obrigatoriedade, a seriação e, naturalmente, o elitismo. Quanto à sua longevidade, recorde-se que a Lei orgânica do ensino secundário, decreto-lei 4.244/1942, também conhecida como Reforma Capanema, esteve vigente de 1942 a 1961 (cf., a esse respeito, FREITAS; BICCAS, 2009, p. 118).

A reforma do ensino secundário é apenas uma das "leis orgânicas", que contemplaram o ensino industrial (1942), o ensino secundário (1942), o ensino comercial (1943), o ensino primário (1946), o ensino normal (1946) e o ensino agrícola (1946), deixando evidente que, para Capanema, tanto quanto o secundário regular, o ensino secundário profissionalizante era uma questão urgente. Segundo Hilsdorf (2003, p. 101, negrito da autora), as leis orgânicas tinham por objetivo a construção de um sistema centralizado e articulado, "que atingiria tanto o ensino público quanto o particular mediante o mecanismo de **equiparação**, com efeitos legais para as escolas privadas que se submetessem à fiscalização federal".

Gustavo Capanema, em seu ministério, cercou-se de intelectuais e se engajou no que se chamou "renovacionismo", sem, entretanto, aderir a posições específicas, como a da Escola Nova, resguardando-se na posição de "homem de Estado" (e homem da ideologia do Estado, portanto). Como apontam Freitas e Biccas (2009, p. 117), é curioso observar que, "muitas vezes, a ação governamental parecia empreender exatamente aquilo pelo que se bateram quase todos os interessados pela educação pública desde a década de 1920", mas sem nunca abandonar a imagem de Estado "conciliador" de interesses diversos. Ainda segundo os mesmos autores, a padronização foi o tema central da gestão Capanema, determinando tanto os currículos quanto a arquitetura escolar. Detenho-me, novamente, no caso específico do ensino secundário.

A partir da reforma Capanema (1942), o ensino secundário assumiu dois tipos de mobilidade, uma vertical e outra horizontal, de acordo com a origem social dos alunos que ingressavam em cada uma da modalidades oferecidas, entre regular (mobilidade vertical) e profissionalizante (mobilidade horizontal) (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 120). Em sua modalidade regular, o secundário se organizava em quatro anos seriados de curso ginasial e três anos seriados de curso colegial, clássico ou científico, cujo cumprimento garantia acesso ao ensino superior. No entanto, deve-se observar que os cursos secundários comercial, industrial e agrícola não garantiam o acesso ao ensino superior, o que ficou conhecido como *dualidade do ensino.* Essa dualidade consistia no fato de que os cursos regulares, destinados a camadas mais abastadas, garantiam acesso ao ensino superior e os cursos profissionalizantes, destinados à população mais pobre, não permitiam acesso a cursos superiores, promovendo a manutenção das posições de classe e estabelecendo "uma vigorosa distinção baseada predominantemente na estratificação social" (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 120).

Na Reforma Capanema, a disciplina português continua tendo papel destacado. De acordo com Razzini (2000, p. 402), no curso ginasial regular, português correspondia, semanalmente, a quatro aulas na 1ª série; três na 2ª série; três na 3ª série; e três na 4ª série. Ao lado do latim, é a disciplina com a maior carga horária, como na Reforma Campos. No curso colegial, clássico e científico, eram ministradas, semanalmente, quatro aulas de português na 1ª série e três aulas na 2ª e na 3ª séries, ganhando, então, mais autonomia e maior carga horária, pois, na Reforma Campos, havia a disciplina "literatura" (diferente, portanto, de português) somente na carreira jurídica do complementar.

Deve-se observar, porém, que, como no caso de *O nosso idioma*, o livro selecionado para a década de 1940, *Português para o ginásio*, de José Cretela, não recobre toda a década em questão, mas é publicado num momento específico.

Em primeiro lugar, de um ponto de vista sociopolítico, o livro *Português para o ginásio* recobre um período democrático da política brasileira, pois foi publicado pela primeira vez em 1945[17], ao fim do Estado Novo, e deixou de ser publicado em 1962, dois anos

17 Em volumes individuais. A partir de 1947, *Português para o ginásio* passa a ser publicado aos pares: um volume para 1ª e 2ª séries e outro para 3ª e 4ª séries. Para fins de análise, considero a primeira edição de trabalho como sendo a de 1947, pois, no acervo da Companhia Editora Nacional, só há registros de circulação dos volumes publicados ao pares. No entanto, para inseri-lo nos eventos sociopolíticos, parece pertinente considerar o momento de surgimento primeiro do livro, mesmo que ele corresponda a um outro projeto editorial (volumes individuais) que, como mostra a ampla circulação dos volumes duplos, não teve grande sucesso.

antes do início da ditadura militar. Em segundo lugar, de um ponto de vista político-editorial, apesar de publicado pela Companhia Editora Nacional, como *O nosso idioma*, não faz parte de nenhuma coleção, como a 2ª série da Biblioteca Pedagógica Brasileira, garantindo certo grau de autonomia e, também, resguardando-se politicamente, pois não apareceria associado, por exemplo, a um diretor de coleção, como Fernando de Azevedo ou Damasco Penna, caso de *O nosso idioma* e de outros livros publicados pela Nacional.

Como já mencionado, de acordo com Freitas e Biccas (2009, p. 62), o período que segue o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) marca a associação entre educação e desenvolvimento, impondo, no caso do Brasil e de outros países da América Latina, o léxico da economia como eixo orientador das análises da realidade social. Nesse período, a educação passa a ser pautada, destacadamente, pelo par "desenvolvimento" e "subdesenvolvimento". Freitas e Biccas (2009, p. 139) observam que "a partir da metade do século XX, a finalidade econômica da educação tornou-se um 'mantra' repetido incansavelmente". Afirmam, ainda, que a principal herança desses anos não seria somente, como se costuma pensar, o esforço de formação de mão de obra, mas uma pergunta fundamental: "se a educação não se presta a desenvolver um país, ela se presta a quê?" (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 141).

O livro *Português para o ginásio* surge num momento de virada política, com a passagem de uma ditadura a um período democrático, mas também de consolidação de programas vindos já do primeiro governo de Vargas, ligados a temas do desenvolvimento econômico, considerando que os termos educação, economia e desenvolvimento já traçavam sua relação desde a chamada "revolução de 1930", mesmo que não tão claramente quanto no período após a Segunda Guerra Mundial. *Português para o ginásio* revela, portanto, um momento de passagem repleto de permanências, que, segundo defendo, apareceriam na sua configuração como livro escolar.

A própria Reforma Capanema se consolidou como uma permanência bastante visível. A Lei orgânica do ensino secundário, de 1942, permaneceu em vigor até 1961, sendo completamente desconfigurada apenas com a aprovação lei nº 5.692, de 1971, que, na ditadura militar, reorganizou o ensino básico no Brasil em primeiro e segundo graus e não mais em ginásio e colégio. Não é de espantar, porém, essa longevidade, pois, como procurei mostrar, o conjunto das Leis orgânicas, em especial a do ensino secundário, tinha um papel fundamental na centralização dos poderes, nacionalização da educação e no preparo do que

Bomeny (1999, p. 163) chamou de "homem novo" para o Estado Novo, de tal modo que permaneceu como um desafio para sociedade por um longo período de tempo: "o 'homem novo' para o Estado Novo teria seu embrião vertebrado na adolescência, veria o mundo e avaliaria sua posição na sociedade de acordo com o convívio de juventude que tem no ensino secundário sua inequívoca expressão".

Por causa da força das leis orgânicas e, mesmo, da defesa que Capanema fez delas após sua saída do Ministério da Educação[18], entre 1942 e 1961, a organização do ensino secundário permaneceu a mesma, com quatro séries ginasiais e três séries colegiais, mas isso não significa que não houve alterações nos currículos ou debates em torno da organização educacional brasileira. Pelo contrário, de meados da década de 1940 até o golpe militar de 1964, houve discussões frequentes no campo educacional, tocando em questões como o par educação e desenvolvimento; a democratização da forma e do conteúdo da escola, sobretudo com a atuação de Anísio Teixeira; e a expansão dos sistemas de ensino em função da pressão das camadas populares.

Como tocar em todos esses temas fugiria ao escopo deste trabalho, destaco apenas a atuação de Clemente Mariani, ministro da Educação de 1946 a 1950. Entre 1947 e 1948, ao lado de um grupo de assessores, o ministro Mariani elaborou um projeto de Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Ainda em 1948, durante a presidência de Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), encaminhou-o ao congresso. Esse projeto resultou, consideravelmente reconfigurado, na Lei de diretrizes e bases de 1961, a lei nº 4.024 (LDB/1961). Porém, não há como deixar de notar que, entre 1948 e 1961, transcorreram treze anos. Os treze anos de tramitação da lei são resultado de arquivamentos e das já mencionadas reconfigurações do projeto, com destaque para dois eixos centrais de discussão: (1) "centralização vs. descentralização" e, a partir de meados da década de 1950, (2) "escola pública vs. escola privada".

18 Tome-se como exemplo a defesa que Capanema, então deputado por Minas Gerais, fez do seu legado em parecer emitido em julho de 1949, à ocasião das primeiras discussões sobre o projeto da Lei de diretrizes e bases educacionais, proposto pelo ministro da Educação Clemente Mariani. Sua investida teve como consequência o arquivamento do projeto de Mariani, conforme mostram Freitas e Biccas (2009, p. 164): "Suas críticas se voltaram contra o argumento de que uma nova legislação educacional de corte descentralizador deveria substituir a estrutura educacional vigente, que se baseava nas Leis Orgânicas concretizadas na sua gestão como Ministro da Educação e Saúde. No seu entender, a exposição de motivos do Ministro Clemente Mariani produzia uma falsa representação da modernização descentralizadora, identificada com a nova legislação que viria se contrapor ao arcaísmo centralizador que deveria ser deixado para trás. […]. Capanema saiu em defesa do próprio legado e acenou que, para o projeto adquirir o estatuto de Lei, deveria, antes, submeter-se a um processo de supressões e emendas. O resultado efetivo dessa crítica foi o arquivamento do projeto".

Resta questionar quais foram, durante as discussões da LDB/1961, as medidas adotadas para regular e ordenar o sistema de educação brasileiro, já que, nesse período, havia uma forte crença de que a educação poderia ser responsável pelo desenvolvimento da nação. Some-se essa crença, ainda, ao caráter elitista da Lei orgânica do secundário, de caráter propedêutico e dualista, que se mostrava inadequada à expansão do ensino secundário, objeto de pressão das classes populares. Sobre esse impasse, afirma Braghini (2005, p. 6, grifo meu):

> Em meio às mudanças históricas dos anos 1950, a legislação educacional funcionava por meio de **um emaranhado de portarias e circulares**, como se formasse um universo fragmentado de leis, adaptado e modificado às conveniências, às exigências, às mudanças da própria estrutura sociocultural brasileira.

O funcionamento do sistema educacional por meio do que Braghini (2005, p. 06) chamou "emaranhado de portarias e circulares" se mostra sem dificuldade nos livros escolares, inclusive no *Quarto livro de português*, de Aída Costa, publicado pela Editora do Brasil, em 1950, e parte do *corpus* desta pesquisa. Na folha de rosto do *Quarto livro*, faz-se o destaque: "De acôrdo com a Portaria nº 1.045 de 14 de dezembro de 1951" e, na página seguinte, apresentam-se as orientações dessa portaria, especificando, dentre outras coisas, os objetivos do ensino de português, incluído o ensino de escrita.

Essas portarias e circulares, embora convivessem com a Lei orgânica do secundário que, efetivamente, organizava esse nível de ensino, ganharam elas próprias certa organicidade. Tome-se como exemplo a justificativa de Léllis (1966 [1964], p. 16, negrito meu), em livro escolar de português destinado ao colegial, *Português no colégio*, publicado em 1964, para organizar seu livro pelas portarias nº 966 de 2 de outubro de 1951 e nº 1045 de 14 de dezembro de 1951 e não pela Lei de diretrizes e bases de 1961, vigente à época:

> Como roteiro, aceitamos, em princípio, o que havia sido traçado pelas Portarias Ministeriais 966 e 1045, anteriormente citadas, e assim fizemos não apenas porque o **consideremos bom**, como realmente é, **mas principalmente porque a grande maioria do professorado do segundo ciclo está profundamente identificada com aquelas normas**.

Embora esse livro de Léllis não faça parte do *corpus* nem se destine ao nível de ensino aqui abordado – é um livro para o colegial (atualmente, ensino médio), não para o ginasial (atualmente, parte do ensino fundamental), este último, sim, objeto desta pesquisa –, ele apresenta pistas da recepção dos professores sobre essas portarias: (1) seriam bons "roteiros", como os classifica o autor; e (2) os professores estariam profundamente identificados com elas, permitindo atribuir a essas portarias certo grau de organicidade. Por mais que as

afirmações de Léllis sejam questionáveis, pois são, ao que parece, resultado somente da percepção do autor e foram feitas no prefácio do livro, paratexto cuja função de convencimento e justificativa é característica, essas afirmações permitem levantar algumas hipóteses sobre as circunstâncias de publicação do *Quarto livro de português*.

Pode-se dizer que as circunstâncias de publicação do *Quarto livro de português* são mais bem compreendidas se se considerar o período de intenso debate que vivia o Brasil em torno da educação, em geral, e de uma Lei de diretrizes e bases, em particular. Esse livro, mais do que submetido à Lei orgânica do secundário de 1942, como estava, no plano da legislação educacional, respalda-se na organicidade das portarias, reforçada por professores e autores de livros escolares. Por essa razão, apesar de próximo da década de 1940, pois foi publicado no ano de 1950, liga-se muito mais aos debates dos anos iniciais da década de 1950, em que havia um esforço para organizar o referido emaranhado de portarias e circulares por parte não dos políticos e agentes de alto escalão educacional, mas daqueles que operavam no cotidiano escolar (professores, diretores etc.) e, também, talvez sobretudo, das editoras, como era o caso da Editora do Brasil, responsável pela publicação do *Quarto livro*.

No período que compreende o final da década de 1940, a década de 1950 e seguintes, a história da Editora do Brasil exemplifica dois aspectos do processo de institucionalização de documentos oficiais. O primeiro aspecto é o da atribuição de sentido a documentos de base, papel que Franzoni (2019), ao tomar o currículo como documento oficial, atribui, em grande parte, a documentos epicurriculares com os quais o currículo dialoga. Segundo a autora, os documentos epicurriculares (tais como revistas e jornais especializados) antecipam, fixam e mudam sentidos direcionando a recepção daqueles documentos de base.

Ligado ao primeiro, o segundo aspecto é o caráter mercadológico que aquele direcionamento pode ensejar. Observe-se que, no final da década de 1940 e, com mais intensidade, na década de 1950 e seguintes, a Editora do Brasil, em especial a revista dessa editora, a revista EBSA, desempenhou um papel relevante na organização do que Braghini (2005, p. 06) chamou de "emaranhado de portarias e circulares" que regulava o sistema educacional brasileiro de então. Segundo a mesma autora, em trabalho posterior, "a demanda existente por publicações que agilizassem o acesso dos administradores, funcionários escolares e professores ao conhecimento da legislação, normas e portarias, foi o que abriu frente para o lançamento de EBSA" em 1947 (BRAGHINI, 2010, p. 38). A autora argumenta,

ainda, que a atribuição de uma "utilidade pública" à revista EBSA, isto é, a divulgação dos documentos normativos da área educacional, foi um dos pilares de seu sucesso e uma das formas de "mascarar" seu interesse mercantil, diferenciando-a de outras revistas pedagógicas do período, que exibiam propagandas numerosas e explícitas de produtos voltados ao público escolar, como mobílias, livros etc. A revista EBSA ajudou, pois, a consolidar imagem de que a Editora do Brasil, imbuída de um valor cívico-moral, "ganhava dinheiro sem estar necessariamente pensando nele" (BRAGHINI, 2010, p. 59).

A Lei de diretrizes e bases educacionais, aprovada em 1961, foi resultado de um processo de debates de treze anos. Embora ela tenha ficado conhecida pela controvérsia sobre a subvenção do Estado a escolas privadas, instaurada pelos três substitutivos propostos pelo deputado Carlos Lacerda[19] a partir de meados da década de 1950, quando o projeto inicial se encontrava extraviado no Senado, houve, na verdade, como apontam Freitas e Biccas (2009, p. 163), uma mudança no eixo das discussões, de "centralização vs. descentralização", temas predominantes à ocasião dos primeiros encaminhamentos do projeto, para "escola pública vs. escola privada", que se tornaram mais frequentes a partir de 1956. Essa mudança de eixo fomentou, em 1960, a Campanha em defesa da escola pública, em que intelectuais, nem sempre alinhados ideologicamente, defendiam a escola pública dos ataques dos partidários do seu desmonte. Ainda segundo Freitas e Biccas (2009, p. 174), deve-se sublinhar que "o processo de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases quando se aproximou do desfecho em 1961 já era expressão de acentuados conflitos que, a seu modo, refletiam fraturas sociais de grande porte".

Neste ponto, aproximando-me do *corpus* desta pesquisa, em especial, do livro *Português através de textos*, de Magda Soares, publicado entre 1966 e 1969, mais do que detalhar os trâmites, vitórias e derrotas da LBD/1961, parece-me mais relevante sublinhar que, antes mesmo da aprovação dessa lei, alguns grupos já preparavam o terreno para um golpe militar, em que os setores conservadores da sociedade, políticos de direita e militares formariam uma coalização para subjugar o projeto de reformas de presidente João Goulart (1961-1964), identificado como herdeiro do trabalhismo. O golpe militar, concretizado em 1964, com apoio dos Estados Unidos, marcou o fim de um período democrático em que

19 Freitas e Biccas (2009, p. 168) insistem que, para melhor compreender os debates desse período, a liderança de Carlos Lacerda não deve ser reduzida à sua ação individual, pois, segundo esses autores, "Lacerda estava inserido num grande processo de conciliações internas no [sic] Câmara dos Deputados e, acima de tudo, que representava um modo de pensar que em muito extrapolava a ação individual" (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 168).

começavam a se organizar lideranças populares e movimentos sociais, bastando observar a já mencionada expansão do ensino secundário, mesmo que haja certa polêmica em torno dessa expansão[20]. Para os setores civis conservadores, o golpe militar teria apenas um sentido de "saneamento" político, afastando as reformas e o suposto comunismo de João Goulart. Naturalmente, não foi isso que aconteceu, tendo o golpe de 1964 resultado em vinte e um anos de perseguição política, tortura e assassinato, frequentemente tratados pelos nostálgicos do período[21], em sua maior desfaçatez, como "incidentes pontuais" ou como "crimes conexos" à atuação dos militantes de esquerda, esvaziando a responsabilidade histórica dos militares pelas violações aos direitos humanos cometidas no período.

De diferentes formas, mas desde o princípio, os militares estabeleceram um regime de exceção. Tome-se como exemplo o caso dos Atos Institucionais (AIs). Entre 1964 e 1968, foram editados cinco AIs pelo governo militar, o primeiro datando de 9 de abril de 1964. Segundo Napolitano (2014, p. 75),

> Os Atos eram fundamentais para a afirmação do caráter tutelar do Estado, estruturado a partir de um regime autoritário que não queria personalizar o exercício do poder político, sob o risco de perder o seu caráter propriamente militar. Para que o Exército pudesse exercer diretamente o mando político e manter alguma unidade, fundamental no processo que se acreditava em curso, era preciso rotinizar a autocracia e despersonalizar o poder.

Os AIs são, ainda segundo esse autor, a certidão de nascimento da ditadura militar no Brasil[22], pois marcavam, por um lado, o rompimento com certos grupos que permitiram a ascensão dos militares ao poder e achavam que a atuação destes no Executivo seria provisória, de modo que os generais somente tirariam o comunismo de cena para o prosseguimento do "jogo democrático", e, por outro, impunham uma ordem burocrática organizada ao aparato repressivo. Em especial, o AI-2 marca essa mudança de percepção sobre a permanência dos

20 Braghini (2005, p. 07) retoma a polêmica em torno da expansão do ensino secundário nas décadas de 1950: "Werebe (1994) e Spósito (1984) concordam que teria havido, nos anos 1950, uma expansão na rede secundária de ensino, graças às pressões das classes populares, o que aumentou a heterogeneidade da clientela escolar. Para Werebe (1994), entretanto, tal qual Xavier (2001), o ensino secundário atingia plenamente a classe média, especialmente a pequena burguesia. […]. Já Spósito (1984) argumenta que houve, no período, uma expansão indiscriminada de escolas secundárias mediante as pressões populares resultantes do crescimento demográfico urbano e que as classes populares já estariam reivindicando o seu espaço dentro dessa escola de elite".

21 Tome-se como exemplo a afirmação do atual Presidente da República, Jair Bolsonaro, ao apresentador de TV José Luiz Datena, durante exibição de programa televisivo: "Temos de conhecer a verdade. Não quer dizer que foi uma maravilha, não foi uma maravilha regime nenhum. Qual casamento é uma maravilha? De vez em quando tem um probleminha, é coisa rara um casal não ter um problema, tá certo?". É de espantar que o representante máximo do Executivo brasileiro trate um dos períodos mais sombrios da história recente do país como um "probleminha". Disponível em <https://bit.ly/2OMsuxG. Acesso em 9 de mai. 2019.

22 Napolitano (2014, p. 74) lembra que, ao todo, de 1964 a 1977, foram promulgados 17 atos principais e 104 atos complementares, mostrando a produtividade desses Atos.

militares no poder, colocando em cheque as posições de Carlos Lacerda e Adhemar de Barros, dentre outros. O AI-2 garantia a abrangência do poder do presidente quanto às matérias constitucionais, orçamentárias e legislativas, permitindo, inclusive, que o chefe do Executivo fechasse o Congresso, as Assembleias Legislativas e as Câmaras de Vereadores. Segundo Napolitano (2014, p. 74), "na prática, tratava-se de uma reforma constitucional imposta pelo Executivo federal".

A coroação do período de organização do aparato autoritário do regime militar por meio de Atos Institucionais é a publicação do AI-5, que marca o início do que ficou conhecido como "anos de chumbo". Esse Ato Institucional estabelecia, dentre outras coisas, toques de recolher, proibição de reuniões políticas sem autorização prévia e a suspensão da concessão de *habeas corpus* para presos políticos. Napolitano (2014, p. 87), em alguns números, mostra a amplitude do AI-5:

> Através desse instrumento, estima-se que cerca de 500 cidadãos (sobretudo professores, jornalistas e diplomatas) tenham perdido direitos políticos, 5 juízes de instâncias superiores, 95 deputados e 4 senadores, seus mandatos. Se os efeitos diretos foram impactantes sobre o sistema político, os efeitos indiretos seriam bem maiores sobre todo o tecido social.

A organização do sistema de educação básica permaneceria a mesma até 1971, sendo modificada somente durante os "anos de chumbo", no afã do "milagre econômico" da ditadura militar. Até 1971, a escola secundária permaneceria, pois, organizada em quatro séries ginasiais e em três séries colegiais. No entanto, com o breve comentário sobre os primeiros anos do golpe militar de 1964, ressalto que, se a "forma" do sistema de ensino permaneceu a mesma por algum tempo, seu "conteúdo" mudou totalmente desde a promulgação do primeiro Ato Institucional, de 9 de abril de 1964. Por isso, é possível afirmar que, embora tenha havido uma permanência na organização mais superficial do sistema de ensino, definitivamente, vivia-se outro momento para a educação e, também, para o ensino de português.

O livro *Português através de textos*, de Magda Soares, começou a ser publicado em 1966 e teve sua edição para a 4ª série ginasial, a de que me ocupo mais diretamente, publicada em 1969. Esse conjunto de livros está envolto no início do regime militar e submetido, portanto, às investidas antidemocráticas desse período. Por mais que esteja cronologicamente próximo da LDB/1961, parece travar relação mais direta com a instauração desse regime de força no Brasil. Se a organização do sistema de ensino é a mesma, a relação com esse sistema,

mediada por um Estado autoritário, certamente não o é. Basta observar que, nesse período, emergia um novo debate, que resultou na lei nº 5.692, de 1971 e fez com que *Português através de textos* e outros livros de diversas disciplinas deixassem de ser publicados, pois se tornaram incompatíveis com as orientações "teóricas" da nova legislação, centradas na "tecnicização" das disciplinas.

Freitas e Biccas (2009, p. 277) lembram que, em fins da década de 1960 e durante toda a década de 1970, "adquiriu um tom ufanista a disponibilidade de muitos para aceitar que a educação deveria sujeitar-se às deliberações da economia". Nesse período, ainda segundo os mesmos autores, a Teoria do capital humano passou a orientar as políticas e o planejamento educacionais no Brasil, respaldando-se em acordos entre o Ministério da Educação e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID, na sigla em inglês). A Teoria do capital humano, aplicada à educação, pode ser compreendida, de modo simplificado, na relação entre escolaridade e renda. Segundo essa teoria, cabia a "cada indivíduo a responsabilidade de administrar um certo patrimônio de escolarização" (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 275). Uma das consequências mais imediatas desse tipo de orientação teórica seria, por exemplo, a culpabilização de camadas historicamente desfavorecidas na sociedade brasileira pela sua condição de exclusão social, pois, de acordo com os princípios dessa teoria, a taxa de escolaridade funcionaria como parâmetro seguro da renda de certo indivíduo, bem como de acesso a bens e serviços. Por essa lógica, se determinados grupos não têm uma renda que lhes permita viver dignamente, é porque não teriam sabido, dentre outras coisas, administrar seu "patrimônio de escolarização".

A aplicação dos princípios econômicos ao planejamento de políticas públicas na área da educação correspondia ao esforço do governo militar, já no seu período de maior repressão, de fortalecer o suposto "milagre econômico", formando mão de obra especializada com o aumento generalizado da escolaridade da população. Um dos resultados mais visíveis desse esforço foi a lei nº 5.692, de 1971, que reorganizava o ensino básico em 1º e 2° graus. Citando Freitag (2005), Freitas e Biccas (2009, p. 278) destacam três "inovações" introduzidas por essa lei: (1) a ampliação da escolarização obrigatória de quatro para oito anos; (2) a centralidade da profissionalização no ensino secundário; e (3) o funcionamento da escola integrada, em 1º e 2º graus. Com essa lei, ainda, extinguiram-se os exames de admissão para o ensino secundário e promoveu-se a equiparação entre ensino propedêutico e profissionalizante, base da dualidade do sistema escolar brasileiro.

A ampliação do período de escolarização e a especialização técnica, conforme observam Freitas e Biccas (2009, p. 281), que tinham por objetivo aumentar a escolarização da população em geral e orientar essa massa para um mercado de trabalho especializado como exigência do capital estrangeiro, logo se mostrou em toda a sua contradição:

> Os critérios estabilizados para o acesso aos postos de trabalho foram alternados de modo a fazer com que os empregos que tinham por exigência mínima de escolaridade o 1º grau passassem a exigir o 2º grau e, seguindo esse "escalonamento", os postos que demandavam a escolaridade de 2º grau passaram a exigir o curso superior (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 281).

O mesmo vale para a dualidade do ensino. Extinguida formalmente na letra da lei, com obrigatoriedade de formação técnica nas escolas públicas, as camadas mais pobres da população continuavam sendo encaminhadas para cursos profissionalizantes e as camadas mais abastadas, que podiam custear o ensino privado, de conteúdo propedêutico, continuavam sendo encaminhadas à universidade. Note-se, ainda, que o aumento da população escolarizada não se converteu, necessariamente, em ampliação de emprego. De acordo com Freitas e Biccas (2009, p. 281), "aqueles que estavam saindo da escola profissionalizante de 2º grau viram suas credenciais serem paulatinamente desvalorizadas".

Detenho-me, especificamente, no ensino de 1º grau e na disciplina português. Conforme já mencionado, a partir de 1971, o sistema de ensino brasileiro passou a ser organizado em 1º grau, que corresponderia ao primário e ao ginasial, com duração de oito anos (1ª a 8ª séries), 2º grau, que corresponderia ao colegial (1ª a 3ª séries), e 3º grau, que corresponderia ao ensino superior.

Neste trabalho, interessa, especificamente, a chamada 8ª série, antes 4ª série ginasial. No parágrafo segundo da lei 5.692/1971, afirma-se: "No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relêvo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira" (BRASIL, 1971). Antes de me debruçar nas questões de concepções de língua, de escrita e de ensino de escrita, sublinho a importância atribuída ao que aparece no texto da lei como "língua nacional". Pode-se dizer que, nesse período, o parágrafo segundo da lei marca o direcionamento da disciplina português, que passa a ser englobada, segundo o parecer nº 853 de 1971, em *Comunicação e expressão*. Essa mudança significa, também, uma mudança na abordagem dos objetos/práticas de ensino. A ideia de instrumento de comunicação e expressão passa a ser bastante difundida. Tome-se como

exemplo, nas aulas de português, o abandono dos então tradicionais textos literários em favor de anúncios publicitários, crônicas de jornal etc.

Naturalmente, essas mudanças na organização do sistema de ensino e, também, as mudanças específicas na disciplina português, atingiram os livros escolares ou, ainda, tiveram neles sua difusão mais ampla[23]. Em primeiro lugar, como já mencionei, a mudança, uma das maiores na história do sistema de ensino brasileiro, fez com que muitos desses livros deixassem de ser publicados, como é o caso de *Português através de textos*. Em segundo lugar, produziu alterações consideráveis em diferentes aspectos gráficos dos livros, modificando, por exemplo, o seu formato e a quantidade de ilustrações, pois, dentre outras razões, os acordos entre o Ministério da Educação e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) permitiram a modernização do parque gráfico brasileiro[24].

Tome-se como exemplo o livro *Atividades de comunicação e expressão em língua portuguesa*, de Hermínio Sargentim, publicado em 1974 e parte do *corpus* de pesquisa. Dentre todos os livros apresentados até agora, o *Atividades* talvez seja o que exiba as "circunstâncias de sua produção" com menos embaraço. Em suas unidades, adota quase que acriticamente os valores defendidos pelos técnicos do Ministério da Educação, conferindo ao ensino de português o caráter de uma técnica produtivista, que poderia ser aplicada seguindo um passo a passo. Ao dar destaque à "comunicação e expressão", o próprio título não deixa dúvidas quanto a sua filiação às teorias vigentes. Desse modo, pode-se dizer que esse livro remete diretamente à lei 5.692/1971 e aos seus preceitos teóricos, restando observar quais são as características específicas dessa adesão quanto ao ensino de escrita.

Depois da crise do petróleo de 1973, o "milagre econômico" começou a se mostrar em sua face mais cruel, tendo como resultado o aumento progressivo da inflação, que se

23 Pietri (2010) relembra que a lei 5.692/1971 propôs uma diferenciação entre *matéria*, *área de conhecimento* e *disciplina,* atribuindo sentidos específicos para cada um desses termos, nem sempre próximos de seus usos comuns. No contexto da lei, *comunicação e expressão* seria uma *matéria* e *língua portuguesa* uma *disciplina*, de tal modo que disciplina equivaleria a um conjunto de conhecimentos sistemáticos e matéria equivaleria a todo campo de conhecimento fixado pelos Conselhos de Educação. A atribuição de sentidos tão específicos a termos de uso comum, ainda segundo Pietri (2010), produziu incerteza na sua apropriação por diferentes grupos, como acadêmicos e produtores de livros escolares. Mais adiante, na nota 144, discuto essa questão em maior detalhe. No entanto, destaco, conforme aponta Pietri (2010, p. 77), que os livros escolares de português foram um dos maiores expoentes da confusão semântica gerada pela lei, tendo assimilado a *disciplina língua portuguesa* como *comunicação e expressão* e favorecido uma abordagem pragmatista do ensino de português, como parece ser o caso de *Atividades de comunicação em língua portuguesa*, de Hermínio Sargentim.

24 A esse respeito, cf. aqui mesmo, nota 39.

intensificou como problema social, na medida em que todo o projeto de crescimento econômico, traçado por Delfim Netto e outros técnicos do regime, estava baseado na concentração de renda e no arrocho salarial da classe trabalhadora:

> A concentração de renda e o arrocho salarial, parte do processo de desenvolvimento capitalista periférico, mas aprofundado pelas políticas do regime, também eram notórios. Em 1970, comparando-se os números com dez anos antes, os 5% mais ricos da população aumentaram sua participação na renda nacional em 9%, e detinham 36,3% da renda nacional. Os 80% mais pobres diminuíram sua participação em 8,7%, ficando com 36,8% da renda nacional (NAPOLITANO, 2014, p. 148).

Com o desgaste econômico e, também político, os militares, a partir do final da década de 1970, já não podiam mais se sustentar na presidência. A partir desse período, impõem-se a narrativa de uma transição "gradual" para a democracia, iniciada por Geisel e continuada por Figueiredo. Essa "transição" se fundou numa Lei da Anistia que serviu para livrar os militares da responsabilidade pelos crimes cometidos e que, até hoje, serve de mote para negacionistas do regime militar.

No fim dos anos de 1970, em especial a partir de 1978, considerado o caos econômico e a relação desgastada dos militares com a sociedade civil, começavam a se organizar passeatas de estudantes, movimentos sociais de bairro ligados à igreja católica e, também, um movimento operário livre dos sindicatos aparelhados pelo regime militar. Todos esses grupos, em sua especificidade, marcam uma fissura no regime de exceção, que, a partir daí até 1985, se esgota em negociações e salvaguardas:

> Rompendo o tabu de não ir às ruas para protestar contra o regime, uma das leis de ferro da era AI-5, os estudantes conseguiram dar visibilidade para a questão democrática e apontar os limites da chamada "abertura". A "questão democrática" saía das enfadonhas discussões institucionais sobre o "modelo político" mais adequado para institucionalizar o regime e ganhava a opinião pública mais ampla. Se essas mobilizações não conseguiram "derrubar a ditadura" pela pressão das ruas, como dizia a palavra de ordem, implodiram os limites da tímida abertura de Geisel. Ou seria mera coincidência o fato de que, em setembro de 1978, cada vez mais criticado por vários atores sociais e políticos, o governo anunciou a Emenda Constitucional nº 11, que acabava com o AI-5, com a cassação de deputados pelo Poder Executivo, com a censura prévia, que previa a volta do habeas corpus e extinguia a pena de morte e a prisão perpétua? (NAPOLITANO, 2014, p. 235)

Para mais detalhes sobre a redemocratização no Brasil e para um debate sobre a disputa da *memória* da ditadura militar, remeto à Napolitano (2014, p. 281). Observe-se, no entanto, que a transição democrática, entre 1978 e 1985, deu-se ao gosto dos militares: com política palaciana, frustração de movimentos populares e eleições indiretas, que elegeram Tancredo Neves, morto antes de assumir a presidência, substituído por José Sarney, seu vice.

De interesse mais imediato para este trabalho, restrinjo-me a um problema específico: depois do esgotamento do regime militar, nos primeiros anos da redemocratização e na Nova República, qual foi o lugar conferido à educação secundária?

Hilsdorf (2003, p. 127), quanto aos aspectos econômicos das décadas de 1980 e 1990, relembra a análise que chama essas duas décadas de "perdidas", pois, segundo informa essa visão, não houve melhora na distribuição de renda, que se aprofundou em desigualdade durante a ditadura militar, e não houve, também, promoção de emprego. Associado a isso, nesse período, o controle inflacionário teve alto custo social. Em relação à escolarização, ainda de acordo com a mesma autora, as chamadas décadas perdidas participaram de um processo de exclusão social e escolar: "a rigor, houve perda de oportunidades educacionais e rebaixamento no padrão da escolarização da população brasileira" (HILSDORF, 2003, p. 127).

A década de 1980 e o início da década de 1990, no campo educacional, tiveram como característica a promoção de políticas públicas de caráter assistencial cujo objetivo era eliminar parte dos fatores de exclusão social que impediam o acesso e, principalmente, a permanência de certos grupos sociais na escola, tais como o oferecimento de livros didáticos, merenda e escola em tempo integral. Essas políticas foram conduzidas, inicialmente, pela Fundação de Apoio ao Estudante (FAE). Dentre elas, destaque-se o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que teve sua primeira edição em 1985.

O clima de década perdida e o sentido assistencial de algumas políticas educacionais são particularmente importantes para este trabalho. Tome-se o livro *Reflexão e ação em língua portuguesa*, de Marilda Prates, publicado pela Editora do Brasil, em 1984 e parte do *corpus* desta dissertação. O livro de Prates tem suas circunstâncias de publicação mediadas pelo recém-criado PNLD e pelo clima de "década perdida", depois de um longo período de ditadura. Basta observar a insistência nos termos "reflexão" e "ação", que, mais do que orientações pedagógicas, parecem indicar um desejo (no sentido mais simples, nada psicanalítico) de prospecção para o futuro. Como em outros livros da década de 1980, com mais ou menos intensidade, são tratados temas sociais, em especial a grande desigualdade, mesmo que, no caso de Prates, com um tom bastante "liberal"[25].

25 Para melhor ilustrar esse clima de desafogo, vale citar o livro de Heitor Megale e Marilena Matsuoka, *Linguagem, leitura e produção de texto*, publicado em 1984 pela FTD e também analisado neste trabalho, mas que não foi selecionado para compor o *corpus* final. O livro de Megale e Matsuoka, tal como o de Prates, insiste em prospecções para a nova democracia e faz críticas sociais urgentes ao período, como a da

Duas razões levam a pensar que *Reflexão e ação* pode ter sido feito sob medida para o então novo programa do governo. Em primeiro lugar, deve-se lembrar que a Editora do Brasil, desde a ditadura, tinha laços estreitos com o(s) governo(s), o que permitiu uma especialização na produção de livros destinados especificamente ao Estado (a esse respeito, cf. BRAGHINI, 2010). Em segundo lugar, o fato de ter sido um grande sucesso editorial na edição de 1985 do PNLD (foi a coleção mais vendida), tendo grande sobrevida em seus editais, o que faz pensar em uma estratégia de divulgação coordenada pela editora. Pode-se afirmar, portanto, que as circunstâncias de publicação de *Reflexão e ação* estão relacionados a um clima de "tempo perdido", de recessão econômica, mas também de retomada democrática através de programas estatais de grande porte, mesmo com problemas orçamentários e em meio à instabilidade política da Nova República.

No entanto, como lembra a própria Hilsdorf (2003, p. 130) ao citar Saviani, a década de 1980 não se restringiu a esse sentimento de "década perdida", pois pode

> Ser vista também sobre o prisma dos ganhos em relação aos aspectos da organização e mobilização dos educadores (com a fundação de associações e sindicatos), da política educacional de interesse popular (desencadeada no âmbito dos poderes locais democráticos) e do desenvolvimento da consciência dos professores (que abandonaram posturas de apatia ou ingenuidade identificadas no anos de repressão).

Ao mesmo tempo, esse cenário permitiu, apesar e por causa de um projeto neoliberal que começava a se desenvolver, a elaboração de uma nova Lei de diretrizes e bases educacionais, promulgada em 1996, a lei nº 9.384 (LDB/1996). Essa lei desatrelou o sistema educacional brasileiro do legado mais visível do regime militar no campo da educação. Mais uma vez, a tramitação da LDB levou um período considerável de tempo. Relembre-se que o seu anteprojeto foi submetido à Comissão de Educação do Congresso Nacional em novembro de 1988. Passando pelos governos de Itamar Franco e Fernando Collor para ser promulgada por Fernando Henrique Cardoso, a LDB/1996 levou 8 anos para ser aprovada. Segundo Freitas e Biccas (2003, p. 332), "a LBD tornou-se uma peça menor se comparada aos sonhos acalentados por muitos educadores. Porém, em relação a vários aspectos, tornou-se uma vitória para anseios populares que há décadas aguardavam encaminhamento".

---

desigualdade social. No entanto, no caso de Megale e Matsuoka, a crítica tem um tom abertamente de esquerda e ligado a movimentos sociais, sendo atravessado pelo tema da "vida do operário". Trata-se, também, de um livro que participou do primeiro edital do PNLD, em 1985, e que, segundo dados obtidos em Cassiano (2007, p. 32) a respeito das vendas da FTD ao Governo Federal, teve relativo sucesso. O que gostaria de destacar com esse exemplo é que o mesmo clima de "desafogo" do autoritarismo promoveu visões diferentes (e em disputa) sobre o futuro, mais ou menos progressivas, mais ou menos conservadoras, presentes nos livros escolares e verificáveis quanto às condições de produção desses livros.

A partir da LDB/1996, o sistema de educação passa a ser organizado em um nível fundamental (com duração obrigatória de 8 anos), que englobaria o primário e o ginásio, um nível médio (com duração obrigatória de 3 anos), que englobaria o colegial, e um nível superior, que englobaria os cursos universitários. Ainda segundo Freitas e Biccas (2009, p. 332), há dois avanços que correspondem à soma da Constituição Federal de 1988 à LDB/1996. O primeiro deles seria a possibilidade de um indivíduo poder recorrer a um processo jurídico para ter seu acesso à educação garantido, pois a educação passou a ser um direito subjetivo. O segundo foi a possibilidade de uma organização flexível do funcionamento dos sistemas de ensino, que pode ser feita por ciclos, séries anuais ou outras alternativas. Essa possibilidade desfaz a correlação entre idade e série, responsável, dentre outros fatores, pela evasão escolar.

Os dois últimos livros que formam o *corpus* desta pesquisa podem ser observados tomando a LDB/1996 como ponto de referência.

O livro *Linguagem Nova*, de Carlos Emílio Faraco e Francisco Moura, foi publicado antes da promulgação da LDB/1996, em 1993, pela editora Ática, no entanto, foi reeditado ainda por bastante tempo depois de sua aprovação. Pode-se dizer que *Linguagem nova* representa, efetivamente, um momento de transição, pois não está tão atrelado ao clima pós-ditadura, de ressaca moral, como *Reflexão e ação*, por exemplo, mas não se insere num momento de pleno direito, pois a década de 1990 ainda era permeada pela crise econômica e social.

O livro *Português: leitura, produção, gramática*, de Leila Lauar Sarmento, foi publicado após a LDB/1996, em 2002, pela editora Moderna, num período em que essa lei já havia se consolidado como um legado do governo de Fernando Henrique Cardoso. Tratava-se já de um momento de maiores garantias e direitos (já chegava ao fim o segundo mandato de Fernando Henrique), mas sob efeito, ainda, de crise social, em função da política neoliberal austera e baseada em privatizações. Já se desenhava, também, a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, projetando uma possível resolução de parte dessa crise social através de uma conciliação de classe.

Com a exposição esquemática das circunstâncias de publicação desses dois livros, pretendo mostrar que a última "grande" reorganização do sistema de ensino brasileiro atinge de diferentes maneiras os livros escolares que orbitam em torno dela, pois, durante a década

de 1990 e o início dos anos 2000, ela própria foi sendo ressignificada, através de reformulações, concessões etc. Para Freitas e Biccas (2009, p. 341), "finalizamos o século XX percebendo a presença de um repertório que, com maior ou menor precisão, a depender da circunstância, fez circular intensamente nos meios educacionais diagnósticos entremeados pelos liames da dicotomia exclusão-inclusão", dicotomia que se deixa ver na LDB/1996, como em outros momentos apresentados nesta introdução.

***

Insisto, novamente, na incompletude da narrativa que tentei recuperar nas últimas páginas. Naturalmente, há ausências e, talvez, passagens indesejadamente abruptas. A título de exemplo, penso na relação entre a LDB/1961 e a LDB/1971, o papel da educação nas diferentes Constituições Federais (1934, 1937, 1946 etc., até 1988), o impacto do neoliberalismo na educação na América Latina em geral e, especificamente, no Brasil a partir da década de 1980, dentre outras temáticas. No entanto, por mais limitado que possa ser, esse conjunto de problemas que expus, sempre em relação aos livros escolares que serão abordados nos próximos capítulos, serve ao propósito de dar os primeiros contornos à hipótese deste trabalho, que retomo: a de que em diferentes momentos da história no Brasil, os fatores tidos como externos (seriam mesmo externos?) à escola e ao ensino da escrita foram centrais para se estabelecer certas formas de ensino em detrimento de outras e, mais importante, para estabelecer quais dessas formas de ensinar escrita apareceriam ou deixariam de aparecer nos livros escolares de português.

Visando a essa hipótese, passo à primeira parte deste trabalho, intitulada *Selecionar com método*, composta por dois capítulos. No capítulo 1, *Selecionar com método: livros escolares de português do período de 1930 a 2002*, apresento os critérios autoral-editorial, com o qual selecionei dezesseis livros escolares de português, e enunciativo-discursivo, que, além de servir à descrição do material, em associação com o critério autoral-editorial, permitiu a constituição do *corpus* final desta pesquisa. Em seguida, no capítulo 2, *Selecionar com método: descrever livros escolares de português do período de 1930 a 2002*, apresento, detalhadamente, os livros selecionados e aplico os dois critérios de seleção do material propostos no primeiro capítulo.

Posteriormente, passo à segunda parte deste trabalho. A segunda parte, intitulada *Memória em livros escolares de português*, também conta com dois capítulos. No capítulo 1,

Uma proposta de dispositivo de investigação: da seleção com método à noção de memória, apresento uma proposta de dispositivo teórico-metodológico, que engloba todo o trabalho, da seleção do material à análise; e, na sequência, apresento orientações teóricas quanto ao conceito de memória a partir da História (NORA, 2013 [1979]; 2013 [1993]; LE GOFF, 2013a [1977]; 2013b [1997]), da Sociologia (HALBWACHS, 1990 [1950]) e da Análise do discurso (COURTINE, 2014 [1981]; PÊCHEUX, 2015 [1983]). No capítulo 2, *Elementos para uma memória discursiva do ensino de escrita em livros escolares de português*, apresento a análise dos oito livros escolares por meio das categorias de proposta-sintagma e proposta-roteiro, tomadas como eixos organizadores de uma memória discursiva do ensino de escrita no Brasil no período em questão.

PARTE I

SELECIONAR COM MÉTODO

1 Selecionar com método: livros escolares de português do período de 1930 a 2002[26]

Do trabalho científico de um pesquisador, espera-se um conhecimento preciso e, ao mesmo tempo, amplo, do seu objeto de pesquisa. Naturalmente, não se trata de uma expectativa injustificada: aquele que se propõe a selecionar, organizar, descrever, levantar hipóteses e apresentar resultados de análise sobre um determinado objeto deve, necessariamente, conhecê-lo tão bem quanto possível. Essas expectativas poderiam ser resumidas num aforismo: "ninguém sabe mais da sua pesquisa do que você", na qual fica implícita a exigência de se conhecer o objeto tão bem quanto ou mais que não especialistas e especialistas não dedicados diretamente ao estudo do tema. Mas não é só isso, é claro. O rigor metodológico para apanhar, já na seleção do material, o processo histórico de onde ele é extraído e que nele habita, o tratamento ético das fontes, assim como o retorno social da pesquisa em termos das possibilidades abertas de leitura desse processo são, mais que recomendações, elementos norteadores a serem considerados e perseguidos em toda pesquisa.

Não está, no entanto, dentre os objetivos deste trabalho, discutir modos de se fazer ciência, por exemplo, o da Linguística aplicada ou o(s) da(s) Análise(s) do discurso – para mencionar duas perspectivas que procuro associar neste trabalho. Somente abordo a exigência de o pesquisador conhecer tão bem quanto possível o seu objeto de estudo para introduzir as discussões sobre a seleção que efetivamente realizei de oito livros escolares que analiso nos capítulos seguintes, já que o fundamental para montar um *corpus* e conhecer o objeto é apanhar o processo histórico do qual o material é extraído e que nele habita.

Portanto, o que me parece intrigante na exigência de conhecer o objeto é a própria dificuldade de delimitar, em termos mais ou menos exatos, o que significa conhecê-lo. Restringindo a questão ao ensino de escrita em livros escolares de português, objeto do meu interesse, a primeira ideia que vem à mente para cumprir essa exigência é ler trabalhos

26 Considere-se que partes literais desse capítulo foram publicadas por mim no formato de artigo. Remeto, portanto, à publicação *Livros escolares e ensino de escrita: selecionando material entre a linguística e a história*. Disponível em: bit.ly/imbrunizc. Acesso em 21 fev. 2019.

acadêmicos (artigos, dissertações e teses) que o tomaram como objeto de pesquisa. No entanto, levanto duas questões quanto a essa estratégia, que não impedem que ela seja posta em prática e, muito menos, que seja produtiva, mas que mostram sua insuficiência no que diz respeito a conhecer o objeto de pesquisa, mesmo que aliada a outras estratégias, como o indispensável contato direto com o material. A primeira questão relaciona-se à incapacidade de se ler tudo o que já foi escrito sobre um tema. A segunda questão relaciona-se à definição de livro escolar.

Embora óbvia, a primeira questão serve a um propósito. O limite de acesso à leitura não é somente físico, pois circunscreve o pesquisador num determinado lugar social (DE CERTEAU, 1982 [1974], p. 68). Isso significa dizer que, conscientemente ou não, as leituras possíveis não são aleatórias, mas produto do que é permitido e interditado numa certa comunidade científica, de modo que o conhecimento do que seja o objeto de pesquisa (no caso, o ensino de escrita em livros escolares de português), desejadamente total, é mediado pelo lugar social de produção da prática científica. As possibilidades de se conhecer o objeto de pesquisa são, portanto, inevitavelmente, fragmentárias, mas não aleatórias. Conhecer o objeto de pesquisa significa, em primeiro lugar, reconhecer que não há um conhecimento totalizante e, em segundo, que o conhecimento fragmentário não é aleatório, mas sócio-historicamente orientado.

A segunda questão chama a atenção para o fato de que não há uma definição acabada do que seja um livro escolar e, por essa razão, quando estudiosos falam de livros escolares, nem sempre estão falando da mesma coisa. Pelo contrário, trata-se, segundo Alain Choppin (2004, p. 549), historiador do livro e da leitura, com extensa produção sobre livros escolares, de um objeto cuja instabilidade se mostra na diversidade de vocábulos utilizada para designá-lo e pela variação desses vocábulos no tempo e no espaço. Ignorar o lugar social do qual se acessa esse objeto pode causar a ilusão de homogeneidade, sugerindo, falsamente, que o livro escolar tem uma estabilidade evidente e imediatamente apreensível.

Conhecer o objeto de pesquisa não é, portanto, nem conhecer a totalidade das produções científicas que tratam dele (1ª questão) nem estabilizá-lo numa definição homogênea e transparente (2ª questão). Uma e outra coisa, do ponto de vista dos estudos da linguagem, mais especificamente da Linguística aplicada numa perspectiva discursiva, não parecem possíveis. Por outro lado, reconhecer as limitações do lugar social do qual se produz

a pesquisa e seus reflexos inevitáveis no objeto estudado parece uma alternativa razoável para cumprir com a exigência de conhecê-lo tão bem quanto possível, inclusive por meio da literatura já produzida sobre ele. Nesse caso, o aforismo "ninguém sabe mais da sua pesquisa do que você" ganha outra *entoação expressiva* (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 233), pois deixa de dirigir a exigência de conhecimento do objeto ao indivíduo capaz de exaurir um tema fechado e passa a considerar um sujeito situado num lugar social particular cuja organização é determinante no modo como o pesquisador se relaciona com seu objeto, bem como na definição desse objeto.

Para os propósitos deste trabalho, conhecer o objeto de pesquisa significa tomar *decisões controladas* (BATISTA, 1999, p. 549) sobre ele a partir de um determinado lugar social, que particulariza não só o objeto, mas também o pesquisador. Desse modo, reconhece-se que as leituras feitas não são totais, mas as permitidas pelo lugar social da prática científica; reconhece-se, ainda, que, no lugar da homogeneidade e da transparência, servem melhor à abordagem do livro escolar a heterogeneidade e a opacidade, cujas marcas devem aparecer na sua definição.

Os efeitos mais imediatos dessas afirmações indicam que a seleção do material de pesquisa, parte fundamental do que se considera conhecer o objeto de estudo, não se alinha, neste trabalho, com (1) a escolha aleatória; (2) nem com a escolha por meio de algum fator das condições de produção tomado isoladamente (a respeitabilidade do autor; a importância da editora; o aparecimento em data mais remota em cada década etc.); (3) nem com a escolha de um material que se imponha ao analista como já pronto. Em lugar disso, a escolha do material, considerando as *decisões controladas* sobre os livros escolares, se orienta (1) pela consideração de que analista e material participam, de algum modo da mesma história (embora não da mesma época); (2) pela consideração da fundamentação teórica utilizada; (3) pelo fato de que cabe ao analista construir, de modo explícito (sem ocultar esse procedimento) não só o objeto de pesquisa, mas os dados a serem analisados; (4) pela consideração de que, longe da escolha aleatória ou da causalidade histórica (numa organização linear dos fatos históricos), a seleção do material busca ser teoricamente orientada.

Neste capítulo, justifico minha escolha pelos livros escolares destinados ao último ano do primeiro ciclo do ensino secundário (denominação que variou de 1931 a 1996, respectivamente: fundamental, ginasial, primeiro grau e, mais uma vez, fundamental) e

proponho uma conceituação de livro escolar, baseada em Batista (1999) e Choppin (2004). No entanto, não se trata de propor uma nova definição para o livro escolar, o que está fora dos objetivos deste trabalho. Também não se trata de escolher uma definição já consolidada ou, correndo o risco de forjar uma falsa isenção, encontrar um meio termo entre uma definição consagrada e uma "atualizada". Para propor uma conceituação, valho-me do que Batista (1999, p. 567) chamou de *decisões controladas*, isto é, a consideração daquelas "dimensões do livro que se revelaram, ao longo da análise, problemáticas" (BATISTA, 1999, p. 567), o que se aproxima mais da ideia de conceituação do que de definição, porque, se, no caso de *definição*, o sentido mais forte é o de estabelecer limites ou fixar com precisão, no caso da *conceituação*, são mais fortes os sentidos de avaliação, julgamento e formulação.

Apresento, ainda, os dois critérios de seleção dos oito livros escolares que compõem o *corpus* desta pesquisa, o (1) autoral-editorial e o (2) enunciativo-discursivo.

O critério autoral-editorial, utilizado para selecionar dois livros escolares de cada década iniciada entre 1930 e 2002, ou seja, dezesseis livros, aplica-se a dados relativos ao universo da autoria e da edição[27], compreendendo o autor, sua relevância nos círculos sociais, intelectuais e políticos, a casa editorial, os números de edição, reedição, tiragem e vendas etc., entendidos como *dados editoriais em ruína*, expressão que tomo emprestada de Corrêa (2006) quando o autor fala da relação entre gêneros discursivos. Para considerar todos esses elementos não como fatores isolados das condições de produção de um livro escolar, mas como dados constitutivos de sua produção/circulação/recepção, proponho, no interior da Linguística aplicada orientada por uma perspectiva discursiva, a articulação entre língua e história, mobilizando os conceitos de *formação discursiva* (PÊCHEUX, 2014 [1975]), *acontecimento discursivo* (PÊCHEUX, 2015 [1983]; GUILHAUMOU, MALDIDIER, 2014 [1986]) e *lugar social da escrita da história* (DE CERTEAU, 1982 [1974]).

27 Embora não utilize, necessariamente, os conceitos de Roger Chartier, sublinho, quanto ao critério autoral-editorial, as noções de *mise en texte* e *mise en livre* (CHARTIER, 2011 [1997]), pois os dois "polos" desse critério são o autor e o editor, de tal modo que a relação entre essas duas figuras, geralmente, de confrontação, serve para observar a produção/circulação/recepção de um livro escolar como *acontecimento discursivo*. Para Chartier (2011 [1997], p. 96-97), *mise en texe* e *mise en livre* são dispositivos frequentemente confundidos. A *mise en texte,* seria, por um lado, "as senhas, explícitas ou implícitas, que um autor inscreve em sua obra a fim de produzir uma leitura correta dela" e a *mise en livre*, por outro, "a disposição e a divisão do texto, sua tipografia, sua ilustração". Ainda segundo o autor (CHARTIER, 2011 [1997], p. 97), "esses procedimentos de produção de livro [*mise en livre*] não pertencem à escrita, mas à impressão, não são decididas pelo autor, mas pelo editor-livreiro e podem sugerir leituras diferentes de um mesmo texto". De certo modo, pode-se pensar o princípio do critério autoral-editorial pela relação polêmica entre autor e editor, que resulta em dados particulares de produção/circulação/recepção. Agradeço à professora Maurilane Biccas por apontar a necessidade de estabelecer um diálogo com Roger Chartier quanto ao critério autoral-editorial.

Por sua vez, o critério enunciativo-discursivo, utilizado para selecionar e ordenar oito dos dezesseis livros escolares já selecionados pelo critério autoral-editorial, detém-se no modo como, nesses dezesseis livros, cada autor se propunha a ensinar escrita. Elegendo os elementos do gênero do discurso – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional – (BAKHTIN, 2016 [1979], p. 12) como ferramenta analítica, sua aplicação consiste, ao observar o modo como cada autor propõe o ensino da escrita, na análise da ênfase dada por esses autores a cada um dos elementos constitutivos do gênero do discurso, isto é, se este ou aquele autor deu mais ênfase ao estilo, à construção composicional ou vice-versa. Vale dizer que não se trata de exigir de autores do passado um tratamento do ensino de escrita baseado nos gêneros do discurso ou mesmo numa teoria dialógica da linguagem. Pelo contrário, trata-se de operar, na atualidade, com os conceitos dessa teoria como ferramentas analíticas para dar conta da produção desses livros escolares tomados como *acontecimento discursivo* (PÊCHEUX, 2015 [1983], p. 16). Em outras palavras, buscou-se determinar ênfases em certas escolhas temáticas (por exemplo, quanto aos textos escolhidos para compor o livro escolar), em aspectos formais do texto (por exemplo, quanto ao peso e ao tipo de estudo gramatical) e no papel atribuído ao sujeito (por exemplo, quanto à preocupação com as formulações linguísticas – escolha do léxico, da sintaxe e da organização textual – no sentido de adequação estilística ao gênero do discurso produzido ou no sentido de fomentar a inventividade do aluno quanto a essas escolhas).

As diferentes ênfases dadas aos elementos constitutivos do gênero do discurso serviram não só para a simples seleção (em conjunto com o critério autoral-editorial) de oito livros dentre dezesseis já selecionados pelo primeiro critério, mas principalmente para propor uma organização não cronológica do *corpus*, evitando, assim, uma abordagem histórica linear e permitindo que não necessariamente um livro escolar publicado em 1930 ficasse, no *corpus* final, ao lado de um publicado em 1940. Com o critério enunciativo-discursivo foi possível, também, estabelecer as primeiras linhas analíticas, já que ele contempla o fato de que "a palavra[28] é capaz de fixar todas as fases transitórias das mudanças sociais, por mais delicadas e passageiras que sejam" (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 106), o que permitiu levantar

28 Note-se que, nesta citação e me referindo ao próprio Volóchinov (2018 [1929], p. 127), entendo *palavra* como parte da interação verbal, "que ocorre por meio de um ou vários enunciados", e como forma "relativamente estável" (BAKHTIN, 2016 [1979], p. 12), isto é, como gênero do discurso. A observação das diferentes ênfases dadas pelos autores de livros escolares a cada um dos elementos constitutivos do gênero do discurso, entendidos os livros como "palavra"/gênero do discurso, pode servir, portanto, ao propósito de detectar "as fases transitórias das mudanças sociais, por mais delicadas e passageiras que sejam" (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 106), na medida que são essas fases que determinariam as ênfases.

hipóteses sobre a relação entre diferentes ênfases e tensões sócio-históricas e sociopolíticas brasileiras de cada período, bem como sobre permanências dessas ênfases e tensões em diferentes períodos.

1.1 Considerações iniciais sobre o método de seleção

Antes de me deter em discussões estritamente teórico-metodológicas, é preciso esclarecer qual tipo de material busco e, sobretudo, por que busco esse tipo de material e não outro. Neste trabalho, o material de maior interesse são os livros escolares de português publicados entre 1930 e 2002 e destinados ao último ano do primeiro ciclo do ensino secundário. No entanto, vale ressaltar que este não é um trabalho *sobre* livros, com a particularidade de serem escolares, mas *com* livros escolares. Chopin (2004, p. 554), ao expor, dentro das suas limitações, o estado da arte do estudo histórico do livro escolar em diferentes lugares do mundo, observa que não é recomendável (nem talvez possível) se fechar num único tipo de pesquisa e afirma que, geralmente, transita-se entre dois grandes tipos:

> 1) Aquelas que concebendo o livro didático apenas como um documento histórico igual a qualquer outro, analisam os conteúdos em busca de informações estranhas a ele mesmo […] e 2) Aquelas que, negligenciando os conteúdos dos quais o livro didático é portador, o consideram como um objeto físico, ou seja, como um produto fabricado, comercializado, distribuído ou, ainda, como um utensílio concebido em função de certos usos, consumido – e avaliado – em determinado contexto (CHOPPIN, 2004, p. 554).

Por mais que, como já mencionei, não seja possível permanecer somente em um desses polos, justifico minha preferência pelo primeiro tipo de pesquisa, esclarecendo, porém, de saída, que não se trata aqui de fazer uma análise de conteúdo, forma de análise suficientemente criticada pela chamada Análise do discurso francesa[29]. Segundo Choppin (2004, p. 554), ao trabalhar neste polo, o pesquisador não faz a história do livro escolar, mas de um tema ou de uma noção. Em primeiro lugar, embora este trabalho tenha um componente histórico incontornável, não se trata de uma investigação em história, mas de uma tentativa de

29 A expressão "análise do conteúdo" é de Choppin (2004, p. 554-559) e aparece em seu artigo como uma simplificação da tarefa do estudo linguístico, ora associando-a a uma análise lexicométrica (infralinguística), ora a uma análise estrita do conteúdo (supralinguística). A esse respeito, vale lembrar que a teoria do discurso, proposta por Michel Pêcheux (2010 [1969]) e assumida nesta pesquisa, surge como alternativa à análise do conteúdo, considerada pelo mesmo autor como um método supralinguístico, pois a análise do conteúdo se realiza "com base em *indicadores* cuja pertinência linguística não está fixada (palavra, frase, 'tema'…), o que exige qualidades psicológicas complementares como a fineza, a sensibilidade, a flexibilidade, por parte do codificador para apreender o que importa" (PÊCHEUX, 2010 [1969], p. 63, grifo do autor).

estabelecer elementos para uma memória discursiva do ensino de escrita na escola secundária brasileira da primeira metade século XX ao começo do século XXI. Em segundo lugar, a opção por esse primeiro tipo de pesquisa justifica concebê-la como uma pesquisa *com* livros escolares, e não *sobre* o livro escolar, já que o objetivo está voltado mais para o ensino da escrita do que para o livro escolar em si. Feita essa consideração, é preciso lembrar que isso não impede que, na análise, tome-se o livro escolar como "um utensílio concebido em função de certos usos, consumido – e avaliado – em determinado contexto" (CHOPPIN, 2004, p. 554). Pelo contrário, essa complementaridade entre as categorias de pesquisa é decisiva para um trabalho teórica e metodologicamente consequente.

Para estabelecer elementos para uma memória discursiva do ensino de escrita na escola secundária brasileira da primeira metade do século XX ao começo do século XXI, o material primordial deste trabalho é o livro escolar de português destinado à escola secundária, mais especificamente ao que, hoje, se chamaria 9º ano[30]. Dada a organização do sistema educacional brasileiro, a opção por essa faixa de ensino pareceu a mais sensata, embora, no projeto inicial, a intenção fosse trabalhar com livros escolares de português destinados ao que, hoje, se chamaria ensino médio.

A escolha pela faixa do chamado 9º ano se justifica, dentre outras coisas, pelo seu caráter de transição entre o primeiro e o segundo ciclo do ensino secundário (o que hoje chamamos, respectivamente, de ensino fundamental 2 e de ensino médio). Por ser o último ano do primeiro ciclo do ensino secundário, o 9º ano guarda as exigências desse período de escolarização, mas, ao mesmo tempo, indica, como um "interlocutor projetado", as exigências do ciclo seguinte (hoje ensino médio, mas já chamado de colegial, segundo grau etc.), permitindo observar tanto as expectativas em relação ao primeiro ciclo quanto as expectativas em relação ao segundo ciclo do ensino secundário, mesmo que, para este último, de modo mais especulativo.

30 Como tentativa de, historicamente, situar o termo "9º ano", mostro seus possíveis correspondentes nas reformas educacionais de 1930 a 2002: (1) 4ª série e 5ª série do ensino fundamental, na Reforma Campos (Decreto-lei nº 18.890/1931); (2) 4ª série ginasial, na Reforma Capanema (Decreto-Lei nº 4.244/1942); (3) 4ª série ginasial, na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 4.024/1961); (4) 8ª série do primeiro grau, na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 5.692/1971); (5) 8ª série do ensino fundamental, na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº. 9.394/1996). Não se trata de afirmar uma equivalência entre os sistemas de ensino mencionados, mas de identificar uma continuidade entre eles, de modo que se possa dizer que um público, mais ou menos da mesma idade, esteve sempre considerado no sistema de ensino e a ele correspondia uma série e, portanto, materiais específicos, dentre eles, o livro escolar. Identificar essa continuidade é o que permite considerar as diferenças, pois é a continuidade que estabelece um ponto comum de "confrontamento".

Ao indicar a matéria histórica dos elementos para uma memória discursiva do ensino de escrita na escola básica, o recorte temporal proposto (de 1930 a 2002) tem por objetivo capturar a manifestação das diferentes fraturas[31] que, por serem constitutivas da sociedade brasileira, tornam-se mais patentes em alguns dos eventos do período recortado. De 1930 a 2002, lembrando apenas alguns eventos marcantes, houve a Ditadura do Estado Novo, a presidência de Juscelino Kubistchek, a Ditadura militar e a redemocratização, passando pela presidência de José Sarney, Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso, com espaço para vislumbrar a presidência de Luiz Inácio "Lula" da Silva.

Considerem-se as continuidades e, naturalmente, as rupturas entre os períodos destacados. Na década de 1930, por exemplo, primeiro com a presidência de Vargas e, depois, com o Estado Novo, o Brasil inicia um período de industrialização e desenvolvimento econômico (cf., a esse respeito, dentre outros, ARVIN-RAD; WILLUNSEN; WITTE, 1997, p. 160). Com Kubistchek, fortalece-se o desenvolvimentismo, sendo particularmente interessante a atenção dada, nesse período, aos investimentos no parque gráfico brasileiro (cf., aqui mesmo, nota 38). Em consonância com o desenvolvimentismo, estão as reformas de ensino de Campos (1931) e de Capanema (de 1942), que reforçam a dualidade do ensino brasileiro, garantindo a formação propedêutica apenas para as elites e a formação técnica como única possibilidade para as camadas populares (cf., a esse respeito BOMENY, 1999, p. 138). Com a deposição de João Goulart, herdeiro do trabalhismo de Vargas, e a imposição da ditadura militar em 1964, na educação e na produção de livros escolares, destacam-se os acordos com a USAID, agência norte-americana para o desenvolvimento internacional, para a produção e distribuição de livros escolares e a Lei de Diretrizes e Bases de 1971, que não só reforça a já mencionada dualidade do ensino, como torna a educação básica ainda mais tecnicista (a esse respeito, cf. SAVIANI, 2005, p. 19). Esse período teve escândalos de corrupção na distribuição de livros escolares (cf. OLIVEIRA, 1984) e os investimentos no parque gráfico faziam parte do (suposto) milagre econômico. Em 1985, com o fim da ditadura

31 Não é uma tarefa fácil escolher um termo para designar os matizes dos "acontecimentos" pelos quais passa uma sociedade em sua história. A própria noção de *acontecimento*, por si só, tem sua historicidade e, neste trabalho, um sentido particular. A opção por *fraturas* é uma tentativa de reencontrar a crítica no próprio modo de entender a historicidade desses eventos. Num dado evento, por mais que, no plano sociopolítico ou socioeconômico, não haja uma ruptura aparente, no sentido que emprego, o termo *fratura* remete a sua dimensão sócio-histórica. Em outras palavras, os eventos pelos quais a sociedade brasileira passou estariam permeados pela *fratura* sócio-histórica de sua constituição como sociedade colonial, escravagista e autoritária. Naturalmente, não é uma tentativa de oferecer uma explicação para a sociedade brasileira, mas de tentar condensar o que, em diferentes áreas do conhecimento, já afirmaram críticos cujo trabalho é incontornável (por exemplo, Sérgio Buarque de Hollanda, Antonio Candido, Florestan Fernandes e outros).

militar, começam a se consolidar novas políticas educacionais e de compra e distribuição de livros escolares, que tiveram longa vida no período democrático da Nova República (tomo como referência o período entre 1985 e 2016). Dentre essas novas políticas, estão o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que se iniciou em 1985, e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Embora se apresentem como alternativa democrática ao período da ditadura militar, há discussões, ainda nesse período, sobre a dualidade do ensino e, também, sobre as formas de compra, produção e distribuição de livros escolares.

Naturalmente, esses eventos estão apresentados de maneira esquemática. Optei por esse modo de apresentação por duas razões. A primeira, apenas para ilustrar alguns dos eventos mais relevantes do período e sua relação com a possibilidade de expansão da produção de livros escolares. A segunda, para insistir no fato de que, embora a organização sociopolítica tenha continuidades e rupturas mais evidentes, a dimensão sócio-histórica (é nela onde o discurso se situa) perpassa todo esse período (e não só ele, pois é uma dimensão que não se restringe, nem, contudo, recusa necessariamente os recortes cronológicos). A condição para constituir elementos para uma memória discursiva do ensino de escrita na escola brasileira a partir de livros escolares entre o final da primeira metade do século XX e início do século XXI é, portanto, não perder de vista a dimensão sociopolítica mais imediata, mas visar à dimensão sócio-histórica.

Ainda pensando nos eventos destacados, é justamente na década de 1930, mais especificamente em 1931, que acontece a reforma educacional de Francisco Campos, que, na literatura da História da educação, é reconhecida como aquela que permitiu a expansão do ensino secundário no Brasil (a esse respeito, cf. DALLABRIDA, 2009). Por hipótese parcialmente verificável em dados de matrícula[32], pode-se afirmar que a expansão do ensino

32 A título de exemplo, comparem-se os dados de matrícula no ensino elementar e no ensino secundário nos Anuários Estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de (1) 1936 (dados referentes a 1933) e de (2) 1946. Em (1), tem-se 2.286.767 de matrículas no ensino elementar (semelhante ao que seria hoje o ensino fundamental I) e 145.644 de matrículas no ensino secundário ou médio (semelhante ao que seriam hoje o ensino fundamental II e ensino médio). Em (2), tem-se 3.336.225 de matrículas no ensino elementar e 199.439 de matrículas no ensino secundário ou médio. Note-se, naturalmente, que o crescimento do ensino elementar é muito maior, pois, em 13 anos, o número de matrículas aumentou em mais de 1 milhão. Por sua vez, o crescimento do nível secundário ou médio é mais modesto, de pouco mais de 50 mil matrículas. Esse crescimento mais lento se explica pelo fato de que, antes de 1931, a conclusão presencial do ensino secundário sequer era obrigatória para o ingresso no ensino superior, o que mudou com a Reforma Campos; mesmo que lento, seu crescimento é significativo, tendo tido larga expansão nos anos de 1960. Embora, nos Anuários, não se distinga, na categoria secundário/médio, as subdivisões em fundamental e complementar, para Campos (1931-1941), e ginasial e colegial, para Capanema (1942-1961), levanto a hipótese de que o crescimento foi maior nos níveis fundamental (Reforma Campos) e ginasial (Reforma Capanema), ambos englobados no chamado secundário/médio, pois, dada a relação entre ensino elementar e

secundário se deu lentamente e que, o que se chamaria hoje 9º ano, mais do que o que o "correspondente" ao ensino médio, serviria melhor como amostra para o tipo de estudo que empreendo, já que, supostamente, os livros escolares destinados a esse nível de ensino seriam mais utilizados e, mais importante do ponto de vista teórico-metodológico, existiram, desde 1930, em maior número do que o destinado ao suposto "equivalente" ao ensino médio. Justificada a escolha pelo nível de ensino, esclareço o que entendo por livro escolar.

1.2 Conceituação: o livro escolar varia no tempo

Dentre as instituições republicanas, a escola tem um papel destacado. No Brasil, quando o regime republicano foi instalado, as demandas por escolarização se tornaram cada vez mais frequentes, o que se traduziu num grande número de reformas educacionais[33], arranjos e rearranjos. A educação brasileira, a seu modo, expandiu-se e o contato com o livro escolar, gradativamente, se tornou familiar. Nos últimos 35 anos, por exemplo, período de atividade mais constante do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – tomo, portanto, como referência de partida o ano de 1985 – , promovido pelo Governo Federal, quem esteve na escola trata esse tipo de livro com naturalidade, reconhecendo-o como parte de sua experiência escolar e, no limite, caracterizando-a.

No entanto, basta um breve exercício de distanciamento, sugerido por vários estudiosos de livros escolares, para que sua presença inquestionável caia por terra. Não é muito difícil encontrar vestígios de sua instabilidade, como mostra Choppin (2004, p. 549; 2008, p. 14-18) ao se lembrar da variedade de termos que, nas diferentes línguas, podem servir para se referir a um livro didático. Além disso, esses termos podem estar ligados não só a representações sociais que são feitas sobre os livros, mas também a expectativas educacionais, morais e religiosas. Esse distanciamento em relação à presença inquestionável do livro escolar no ensino permite propor aos livros diferentes definições, as quais dificilmente se estabilizam numa única dentre elas.

---

ensino secundário/médio, pode-se afirmar que os níveis mais "baixos" tendem a crescer mais, talvez pela evasão escolar e pela distribuição desigual de oportunidades de escolarização. Dito de outro modo, o fundamental tenderia a ter mais matrículas que o complementar e, igualmente, o ginasial teria mais matrículas do que o colegial.

33 Apenas como exemplo, cito as reformas de Benjamin Constant (1890), Epitáfio Pessoa (1901), Rivadávia Correia (1911), Carlos Maximiliano (1915), Rocha Vaz (1925) e Francisco Campos (1931).

A constatação da dificuldade de definição não desobriga o pesquisador de tentar conceituar, mesmo que para propósitos imediatos, o que considera um livro escolar. Para pesquisadores que se dedicam ao estudo do livro escolar (a título de exemplo, BATISTA, 1999; GALVÃO; BATISTA, 2009), a confrontação com a instabilidade é um pré-requisito para não o tratar como um material de pesquisa transparente, ignorando suas particularidades, seja do ponto de vista da Didática, da História do livro e das edições ou da Linguística aplicada.

Neste trabalho, detenho-me na discussão de Batista (1999) para propor uma conceituação (em vez de definição) de livro escolar. Rapidamente, retomo seu argumento para tornar mais claras as justificativas que orientam a conceituação de livro escolar proposta.

Em *Um objeto variável e instável*, Batista (1999, p. 534, grifos do autor) propõe uma conceituação de livro escolar: "seria, afinal, aquele *livro* ou *impresso empregado* pela *escola* para o desenvolvimento de um *processo de ensino ou de formação*". No entanto, ao longo do texto, levanta problemas a respeito dessa conceituação, que repercutem não só nela, mas nos fenômenos ligados à produção, à circulação e à utilização do livro escolar, de modo que a conceituação feita como ponto de partida se torna insustentável. Um exemplo desses problemas seriam os livros didáticos que, não necessariamente, são *livros*. Trata-se daquelas obras que podem tomar outras formas, como as de um folheto, de fichas etc. Ligado a esse problema, há outro: a existência de livros que não passam por processos editoriais regulados por profissionais dessa área, ligados a agenciamentos locais, geralmente organizados por professores e coordenadores escolares como uma resposta à insuficiência dos livros que vêm "de cima para baixo", através de políticas públicas, inclusive aquelas que, supostamente, dão ao professor a oportunidade de escolher o impresso a ser utilizado[34].

Entretanto, ao apresentar esse e outros problemas, Batista (1999, p. 566) afirma que não está dentre seus objetivos "defender a impossibilidade de se conceituarem textos, livros e impressos didáticos". Ao contrário, sua intenção é a de explicitar a instabilidade e complexidade desse objeto, determinando o conjunto do que chamou de *pontos de ancoragem*

34 A esse respeito, conferir, por exemplo, Cassiano (2007, p. 28). A autora lembra que, no Programa Nacional do Livro Didático, apesar de se insistir no fato de que o professor teria o poder de escolher o livro escolar a ser utilizado, há alguns fatores de "estrangulamento" dessa escolha, a saber: as diferentes dinâmicas da gestão escolar e a rotatividade dos professores da rede pública, fazendo com que o professor que tenha escolhido determinado livro para o ano letivo seguinte esteja em outra escola à ocasião da utilização do livro que escolheu.

ou de *elementos de contextualização*, a partir "dos quais a conceituação do livro didático pode ser construída" (BATISTA, 1999, p. 567).

Considerando esses *pontos de ancoragem* ou *elementos de contextualização*, Batista (1999, p. 567) propõe que a conceituação do livro escolar seja feita a partir de "um conjunto de *decisões controladas*, tendo-se em vista aquelas dimensões do livro que se revelaram, ao longo da análise, problemáticas". Como proposta, o autor apresenta cinco tipos de decisões que podem ser levadas em consideração para conceituar esse tipo de material.

A primeira decisão diz respeito aos suportes materiais dos livros escolares e, geralmente, relaciona-se com um segundo tipo de decisão, ligada aos processos de reprodução dos livros. O grande interesse de se considerar os suportes materiais e seus tipos de reprodução está no fato de que, como argumenta Batista (1999, p. 567), pode-se chegar a uma conceituação mais ou menos ampla do que seja um livro escolar, pois tal decisão exclui ou inclui suportes materiais e processos de reprodução, como seria o caso de manuscritos fotocopiados ou mimeografados, prática que, de acordo com o autor, é comum. A terceira decisão remete ao processo de produção do livro escolar, que coloca a questão de se saber se a conceituação abrange os textos impressos *utilizados* pela escola ou somente aqueles *destinados* à escola por autores, editores e outros atores que participam do processo de produção do livro.

A quarta decisão trata do modo como os livros representam sua utilização e leitura. Leva-se em conta, portanto, se eles devem ser empregados no trabalho cotidiano em sala de aula como auxiliares diretos do trabalho pedagógico ou se não necessariamente dependem da sala e das atividades de ensino para ser utilizados, permitindo-se seu manuseio em outros espaços sociais. Seria o caso, por exemplo, das obras literárias adaptadas e comentadas para o uso escolar, mas que não são utilizadas exclusivamente na sala de aula como auxiliares nas tarefas pedagógicas (BATISTA, 1999, p. 568). Quanto aos modos de leitura dessas obras, a quarta decisão comporta um aspecto excludente para a conceituação de livro escolar, pois o que entra em questão é a organização do livro, isto é, quais conteúdos o livro apresenta, como estão organizados para a leitura, em quantos volumes etc., e optar por um ou outro modo de leitura (e, portanto, de organização) pode excluir alguns desses livros da definição de livro escolar. Por exemplo, deve-se considerar se o livro contém os diferentes saberes de uma disciplina ou se ele se destina a um único tema com profundidade, se o livro do aluno é

acompanhado pelo livro do professor, se o livro do professor apresenta orientações teórico-metodológicas de ensino etc. A quinta decisão toca nas "diferentes facetas" (BATISTA, 1999, p. 568) do livro escolar. Trata-se de ponderar qual de seus aspectos destacar na conceituação: sua relação com a infraestrutura econômica (caso de editores), suas relações com a instituição escolar (caso de pesquisadores) etc. Essas decisões, como as duas primeiras, implicam numa conceituação mais restrita ou mais ampla de livro escolar.

Ainda, há um tipo de decisão que o autor apresenta à parte das outras, pois seu vínculo com a sociedade produz determinações epistemológicas: "qualquer conceituação construída é dependente dos interesses sociais em nome dos quais se produzem, utilizam-se e se estudam livros didáticos" (BATISTA, 1999, p. 570).

A tarefa de conceituar o livro escolar deve, portanto, considerar os interesses sociais da sua produção, da sua utilização e do seu estudo. Vale uma menção mais detida aos interesses sociais do estudo do livro escolar, isto é, dos interesses sociais da pesquisa que, direta ou indiretamente, trata desse material. A relevância em propor uma noção aberta de livro escolar está diretamente ligada ao interesse social da pesquisa (e, ligado a ele, o interesse do pesquisador). Propor uma definição fechada para um objeto sabidamente *variável* e *instável*[35] não passaria de soberba academicista. No entanto, a simples constatação da variabilidade e da instabilidade, traduzida na busca pelo meio termo sem qualquer comprometimento social e histórico, não serviria também aos propósitos de um trabalho científico rigoroso. Essas observações já foram feitas, mas é importante retomá-las, pois é ao não se render às facilidades de uma conceituação sumária ou de uma conceituação descompromissada que o pesquisador engaja-se a um fazer científico que não dissimula a complexidade do seu objeto, nem tampouco o fato de que participa, de algum modo, de sua constituição. Quando, na constituição do objeto "livro escolar", reconhece-se que se impõe a presença da história, da sociedade e – com destaque neste trabalho – da língua, impõe-se também, como tarefa, o estudo de um material instável, variável, opaco e heterogêneo.

Para este trabalho, proponho uma conceituação para o livro escolar que sirva aos interesses de uma análise linguístico-discursiva de oito livros escolares produzidos entre 1930

35 Refiro-me ao título do texto de Batista (1999), objeto de discussão deste capítulo. De diferentes maneiras, outros autores mostraram a instabilidade e variabilidade do livro escolar, como Bittencourt (1993), Munakata (1997), Razzini (2000), Choppin (2004; 2008), Cassiano (2007) e outros.

e 2002, considerando-se, dentre outras coisas, as mudanças e turbulências ocorridas no Brasil nesse período.

A fim de delinear o objeto, considero, com base em Batista (1999), cinco aspectos determinantes para a fixação de uma conceituação operatória de "livro escolar": os (1) suportes materiais, (2) os processos de sua reprodução, (3) os processos de produção, (4) o tipo de encenação da leitura e da utilização do livro escolar e (5) as diferentes facetas do livro escolar.

Os (1) **suportes materiais** e os (2) **processos de reprodução** de um livro escolar informam sobre a possibilidade de uma conceituação mais ampla ou restrita. Por exemplo, se a conceituação abrange somente o que se entende, geralmente, por livro impresso por meio de processo editorial controlado – segundo Batista (1999, p. 567), caso do PNLD – ou se abrange também documentos manuscritos, reproduzidos pelas próprias escolas. No caso deste trabalho, são considerados livros escolares somente aqueles produzidos por editoras, privadas ou públicas, no formato tradicional de livro, ficando excluídos documentos manuscritos, reproduções apostiladas e outros que fujam a essa exigência. Em função da natureza da pesquisa e de seu caráter sistemático, quanto ao suporte e aos meios de reprodução, tomo, nesse sentido específico, a decisão por uma conceituação *restrita*.

Os (3) **processos de produção** informam sobre o que se poderia chamar de endereçamento do livro escolar, isto é, se ele foi apropriado pela escola sem ter sido necessariamente produzido e destinado a ela ou se foi, ao contrário, produzido por autores, editores e outros atores visando a uma determinada instituição ou a um determinado perfil de instituição. No caso deste trabalho, são considerados livros escolares não todos os que são usados na escola, mas somente aqueles, desde o primeiro momento, foram concebidos e destinados à instituição escolar por autores, editores e outros atores que possam atuar no processo de produção. Mais uma vez, em função da natureza da pesquisa e de seu caráter sistemático, quanto ao processo de produção, tomo a decisão por uma conceituação *restrita*.

A (4) **encenação da leitura e da utilização do livro escolar** é um critério de exclusão. Segundo Batista (1999, p. 568), essa decisão informa se os livros devem ou não servir como compêndio e como livros de exercícios, contendo todo o conteúdo de uma disciplina, e não se dedicando a um único tema, além de se fazer acompanhar pelo livro do professor. Quanto à sua utilização, esse tipo de decisão informa sobre a presença ou não do

livro escolar em sala de aula, isto é, considerar-se-ia livro escolar somente aquele utilizado exclusivamente em sala de aula como instrumento auxiliar do processo didático. No caso deste trabalho, são considerados livros escolares aqueles que tratam de um tema específico em profundidade e, também, aqueles que dão conta de todo o conteúdo de uma disciplina, com a justificativa de que somente assim é possível capturar o ensino de escrita (um tema específico no ensino de português como língua materna) em diferentes períodos da educação brasileira, pois os modos de ensinar escrita e, naturalmente, o modo como ela foi apresentada em livros (em livro separado ou como seção de um livro) variam no tempo[36]. Ainda em relação a esse tipo de decisão, são considerados livros escolares tanto aqueles utilizados, como instrumento auxiliar, em sala de aula como aqueles utilizados, por recomendação do professor, fora da sala de aula, desde que tragam informações (explicações ou exercícios) sobre ensino de escrita. Em função da natureza da pesquisa e de sua exigência de dar conta de um longo recorte temporal e, portanto, de diferentes modos de organização encenação de leitura e utilização do livro escolar, tomo a decisão por uma conceituação *abrangente.*

As (5) **diferentes facetas do livro escolar** informam sobre os tipos de relação que esse impresso trava com outras instituições sociais e, em função disso, as diferentes representações engendradas por essas relações. Batista (1999, p. 568-569) exemplifica esse tipo de decisão com a relação entre o livro escolar, a infraestrutura econômica – o que que torna mais saliente seu caráter de mercadoria – e a instituição escolar, relações que, no seu conjunto, reforçam o caráter de fonte histórica do livro escolar. No caso deste trabalho, os livros escolares são considerados em suas diferentes facetas, a depender das necessidades impostas pela análise. Isso significa que o livro escolar interessa, por exemplo, tanto em sua circulação como mercadoria quanto em sua constituição como fonte histórica, isto é, em seu processo de produção, circulação e recepção, na qualidade de um artefato ligado a certas imposições do poder político-econômico vigente e determinado por fatores sócio-históricos que ultrapassam a data de sua publicação. Em função da natureza da pesquisa e de sua exigência de dar conta de um longo recorte temporal e, portanto, de variadas facetas do livro escolar, tomo a decisão por uma conceituação *abrangente.*

Desse modo, o quadro abaixo resume as *decisões controladas* que servem à conceituação de livro didático neste trabalho:

36 A esse respeito, dentre outros autores, conferir Bornato (2011, p. 139 *et seq.*)

Quadro 1. Decisões controladas para a conceituação de livro escolar. Baseado em Batista (1999).

Ponto de ancoragem	Decisão controlada
(1) Suportes materiais (2) Processo de reprodução (3) Processo de produção	Restrita
(4) Encenação da leitura e utilização (5) Diferentes facetas do livro escolar	Abrangente

A maioria das *decisões controladas* para a conceituação do livro escolar se justifica pela necessidade de operar com um recorte temporal longo e, portanto, lidar com diferentes momentos da educação brasileira como parte da própria história do Brasil. As diferentes organizações do sistema educacional brasileiro implicam diferentes exigências aos autores e editores de livros escolares. Se hoje é bastante comum o livro didático de português com seções de gramática, literatura e produção textual, notadamente procedimental (cf. BATISTA, 1999, p. 549), nem sempre foi assim. É possível pensar no momento em que as gramáticas e os dicionários ainda não haviam se tornado obras de referência quase independentes da escola (cf. BATISTA, 1999, p. 542-543) e compunham, junto das coletâneas de textos, nas quais poderiam haver exercícios de escrita, e do manual de redação, o material de ensino de língua portuguesa (cf. RAZZINI, 2010, p. 50 *et seq.*)[37]. Desse modo, seria ingenuidade considerar, por exemplo, livro escolar somente aquele que conta com todo o conteúdo de uma disciplina, utilizado em sala de aula como auxiliar de atividades didáticas etc., pois a instabilidade e variabilidade do livro escolar se ancora justamente nos diferentes momentos históricos que o determinam, visíveis, dentre outras coisas, na sua própria materialidade física e organizacional. Uma razão para isso seria, na oito décadas do recorte temporal deste trabalho, as diferentes fases por que passou a indústria do livro, com papel destacado para o

37 Em seu artigo, Razzini faz uma leitura da história do português como uma das disciplinas da escola secundária do final do século XIX até meados do século XX, focalizando no Colégio Pedro II, que, até esse momento, foi modelo para outras instituições ensino. Além do interesse histórico mais geral, a proposta de Razzini tem um interesse particular para este trabalho, pois indica quais livros escolares foram utilizados no período do seu recorte. Recorro à Razzini para exemplificar o uso simultâneo de gramáticas, dicionários, coletâneas e, embora não citado por ela, manuais de redação como volumes individuais e, por vezes, independentes. Ainda a esse respeito, Bornatto (2011, p. 57-58) lembra que, na década de 1940, quanto aos livros de português, havia três tipos de material: (1) os separados em volumes distintos; (2) os que mantinham duas seções no mesmo volume (geralmente, gramática e antologia); e (3) os de volume único, com textos, teoria e exercícios.

desenvolvimento técnico e tecnológico do parque gráfico brasileiro[38] e, também, os diferentes currículos que balizaram a produção dos livros.

Uma última observação a respeito da conceituação de livro escolar diz respeito à escolha do termo *livro escolar* em detrimento de outros, como livro didático, manual didático, manual de redação (já que trato especificamente de ensino de escrita).

A escolha por *livro escolar*, antes de mais nada, tem como propósito se distanciar da imagem naturalizada e mais imediata de impresso didático, geralmente referido pelo termo livro didático. Uma outra vantagem, talvez a mais importante, é o fato de que *livro escolar* parece permitir que se englobe tanto o livro como concebemos hoje, dividido em seções, quanto os livros de conteúdos específicos de português como disciplina da escola secundária, especificamente de "redação". É, pois, para marcar as *decisões controladas* que servem à conceituação do objeto que o termo *livro escolar*, e não livro didático ou manual de redação, parece a escolha mais adequada.

1.3 O critério autoral-editorial[39]

Hallewell (2017 [1985], p. 108) lembra que, com a chegada da Família Real portuguesa ao Brasil, em 1808, houve consideráveis mudanças na vida cultural da então colônia: "a vida cultural do Rio foi transformada pela influência de servidores civis bem pagos e com gostos refinados de um grande centro europeu". Dentre tantas outras, uma das razões da transformação foi a chegada, em terras brasileiras, de um prelo, aparelho para

38 Quanto ao papel do parque gráfico, Batista (1999, p. 549) lembra que, a partir dos anos de 1960 e 1970, o ensino de português no primeiro ciclo do secundário "organiza-se em torno de um conjunto de atividades voltadas para o desenvolvimento da leitura, da redação, da linguagem oral e para o aprendizado gramatical". O autor argumenta ainda que, por isso, a tendência dos livros escolares é, desse período em diante, apresentar unidades complexas cujo objetivo é dar conta desses conteúdos. Isso só foi possível em função do desenvolvimento técnico e tecnológico do parque industrial brasileiro no final dos anos de 1950 e em todo os anos de 1960, comentado por Hallewell (2017 [1985], p. 584): "Graças a Kubitschek, a indústria gráfica cresceria 143,3% entre 1950 e 1960". Ainda a respeito desse período, Hallewell (2017 [1985], p. 613) lembra a participação dos militares, após o golpe de 1964, na expansão do mercado de didáticos, o que permitiu, através da Comissão Nacional do Livro Técnico e Didático (Colted) e, naturalmente, com contrapartidas lastimosas para a população brasileira, que vivia sob regime de exceção, "progressos" técnicos e tecnológicos com financiamento norte-americano: "Criada pelo decreto presidencial n. 59 355, de 4 de novembro de 1966, a Colted foi financiada conjuntamente pelo Ministério da Educação e pela Usaid (United States Agency for International Development), com a colaboração do sindicato dos editores (Snel)" (HALLEWELL, 2017 [1985], p. 613).

39 Com poucas modificações, essa seção foi publicada por mim no formato de artigo. Remeto, portanto, à publicação *Livros escolares e ensino de escrita: selecionando material entre a linguística e a história*. Disponível em: bit.ly/imbrunizc. Acesso em 21 fev. 2019.

imprimir que, segundo o mesmo autor, não existia no país desde 1747. Com o prelo, passou a funcionar a Imprensa Régia.

Além do interesse mais amplo, a Imprensa Régia tem um interesse particular no que diz respeito aos parâmetros metodológicos do presente trabalho. Basta lembrar o fato de que, além de entreter a nova corte e produzir documentos oficiais, uma das razões da criação da Imprensa Régia foi auxiliar a expansão da educação pública (HALLEWELL, 2017 [1985], p. 113). O interesse em expandir a educação pública passa, em alguma medida, pelo livro escolar. Pode-se dizer, portanto, que, como mercadoria, o livro escolar esteve, desde o período da Imprensa Régia, à espreita.

Desde o século XIX, com traduções (revelando um ambiente cultural e intelectual ainda por se desenvolver) ou com produções nacionais (mais comuns com a proclamação da República e, depois, mais ainda, com o Estado Novo, já que, nos dois períodos, era necessário criar um Brasil ou uma ideia de Brasil), os livros escolares serviram para estabelecer laços intensos entre os autores, os editores e os livreiros. Mais do que isso, pode-se dizer que o livro escolar, na história da edição brasileira, quase sempre foi o produto mais rentável para esses atores[40]. Considerado o estado do parque gráfico brasileiro em cada período da história do desenvolvimento técnico e tecnológico do país, esse papel singular do impresso escolar significa que, desde o século XIX, há um grande número deles disponíveis. Para o desenvolvimento da presente pesquisa, constatar a potencial existência abundante de livros escolares desde o século XIX até hoje é um estímulo promissor, mas essa constatação conduz, por sua vez, a, pelo menos, três problemas teórico-metodológicos pertinentes para esta dissertação.

O primeiro deles é a dificuldade de selecionar o material de pesquisa dentre o grande número de livros que foi publicado desde o século XIX. Ora, esse problema é facilmente resolvido com o estabelecimento de um recorte temporal para o estudo, o que parece bastante elementar e, por isso mesmo, não resolve muito. No caso deste trabalho, como já mencionado, o recorte é de 1930 a 2002, procurando capturar mudanças sociais, históricas e políticas do Brasil e sua relação com os modos de se ensinar escrita. O segundo problema seria,

40 Basta lembrar, na ocasião da morte de Francisco Alves, a história que Afrânio Peixoto conta sobre a vez em que João Ribeiro ofereceu a Baptiste Louis Garnier um romance para publicação. O editor francês radicado no Brasil respondeu a Ribeiro: "O livro didático, a carne, é para o Alves; a literatura, o osso, para mim", o que não impediu que Garnier aceitasse a manuscrito e o publicasse (HALLEWELL, 2017 [1985], p. 319-320). A metáfora utilizada por Garnier mostra que, há muito tempo, o livro escolar é a "carne" do mercado editorial.

considerando o recorte estabelecido, definir critérios rígidos de seleção e instrumentos que permitissem reduzir o universo ainda amplo da produção brasileira de livros escolares, pois não é possível dar conta de todas as regiões, de todos os estados, de todas as editoras etc. Embora não seja tão simples de se resolver, uma alternativa para reduzir o ainda grande universo de livros escolares seria recorrer a documentos oficiais e não oficiais, como relações de livros aprovados por instâncias governamentais, catálogos de editoras, legislações etc[41]. No entanto, decorrente do segundo problema, resta ainda um terceiro: tendo esse universo reduzido, como selecionar os livros? Quais critérios utilizar?

Ciente de que este trabalho não poderia dar conta do universo amplo de publicações de livros escolares a partir da implantação da Imprensa Régia no começo do século XIX e restringindo a pesquisa ao recorte temporal de 1930 a 2002, estabeleci que, de cada década iniciada, deveriam ser selecionados, por meio de um universo reduzido demarcado por documentos oficiais e não oficiais (cf. aqui mesmo, no capítulo 2, as discussões a respeito desse universo reduzido) e através de um critério que chamei de autoral-editorial, dois livros escolares de português tidos como mais relevantes, totalizando, com esse critério, dezesseis livros de português.

Em princípio, para o critério autoral-editorial, importariam dados de circulação dos livros escolares publicados. *Grosso modo*, para selecionar os livros escolares de maior relevância em cada década[42], seria preciso responder quais deles tiveram o maior número de reedições, reimpressões e, também, quais foram os autores e casas editoriais mais influentes. As primeiras consultas aos documentos, seja aos da Fundação Biblioteca Nacional e

41 Na primeira parte, capítulo 2, apresento os documentos que utilizei para delimitar o universo de livros escolares produzidos entre 1930 e 2002, os quais antecipo aqui: 1) Relações de livros aprovadas pela Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) entre 1947 e 1961 (Disponíveis no Diário Oficial da União); 2) Relações de livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) entre 1985 e 2005 (Disponíveis nos Manuais/Guais para indicação do livro didático); 3) documentos do Acervo da Companhia Editora Nacional (Disponíveis no CMPH/Unifesp, *campus* de Guarulhos); e 4) Documentos da Biblioteca do Livro Didático, da Faculdade de Educação, da USP. Defendendo os grandes bancos de dados transnacionais, Choppin (2004, p. 563) afirma que esse tipo de pesquisa é "fastidioso, cronométrico, frequentemente lacunar e, nesse sentido, dissuasivo". Vale essa menção, pois, mesmo que tenha feito uma busca detida dos diversos tipos de relações e listas de livros, sempre parece haver certo grau de incompletude, que deve ser assumido e considerado na análise do material.

42 Note-se que não se trata de selecionar o mais vendido ou mais reeditado, pois isso resultaria numa homogeneização do *corpus*, uma vez que, segundo Choppin (2004, p. 557) correr-se-ia o risco de selecionar várias vezes o mesmo livro, pois, tendencialmente, os livros mais vendidos e reeditados são os mais próximos das exigências do mercado, que depende, mas também atua sobre o público-alvo, podendo ficar em evidência por longos períodos. De todo modo, considerada a crítica de Choppin, vendagem e reedição são fundamentais para determinar a relevância de uma obra didática, mas somente se combinadas com outros elementos, tais como relações editoriais, circulação do autor em círculos governamentais e acadêmicos etc.

instituições semelhantes, seja aos produzidos como parte das políticas públicas governamentais, revelaram a ausência de um registro regular e, portanto, a impossibilidade de responder aos problemas do critério autoral-editorial. Desse modo, tornou-se necessário engendrar uma articulação teórico-metodológica entre Linguística aplicada, numa perspectiva discursiva, e História que permitisse, dentro dos estudos da linguagem, tornar o critério autoral-editorial operacionalizável.

Com a intenção de estabelecer bases teóricas que permitam aplicação do critério autoral-editorial, tomo emprestada a expressão de Corrêa (2006), aplicada à relação entre gêneros discursivos, para considerar, como parte genuína dos documentos, os dados editoriais em estado de ruína[43].

No entanto, é necessário fazer algumas observações sobre o empréstimo, que faço de Corrêa (2006), do termo *ruína*, pois, embora compartilhe com esse autor o mesmo horizonte teórico e, parcialmente, o mesmo objetivo com a aplicação do conceito de *ruína (de gêneros discursivos),* utilizo-o em dados de natureza diversa daqueles a partir dos quais esse conceito foi, originalmente, concebido. Em Corrêa, as *ruínas de gêneros discursivos* são, considerada a característica dialógica da linguagem, uma resposta à impossibilidade de classificação de referências textuais precisas, geralmente entendidas como fontes de uma réplica fundadora, ligada ao "modo pelo qual os vestígios de gêneros discursivos – enunciados tomados como réplicas – aparecem" (CORRÊA, 2006, p. 209). Assumindo o dialogismo (BAKHTIN, 2016 [1979]) como posição teórica, as *ruínas* são uma forma de, a partir fatos textuais-discursivos, detectar relações intergenéricas, uma vez que "tais *ruínas* são partes mais ou menos informes de gêneros discursivos que, quando presentes em outro gênero, ganham o estatuto de fontes históricas – retrospectivas ou prospectivas – da constituição de uma fala ou de uma escrita" (CORRÊA, 2006, p. 209). Naturalmente, não trato de relações intergenéricas, mas de dados editoriais lacunares. Do conceito de Corrêa, interessam-me, portanto, três coisas: (1) a ênfase no aspecto positivo de um dado (textual-discursivo ou não) cujas origens não podem ser

43 Interessa ressaltar a contribuição de Le Goff (2013a [1977], p. 497) quanto à questão dos documentos/monumentos. Segundo o autor, embora os monumentos sejam pensados como formas de manutenção da memória cultural de um povo ou de uma civilização, nem sempre eles são encontrados em perfeito estado. Não é raro que sejam encontrados em estado de ruínas. É o caso dos livros escolares, pois, em função de seu caráter escolar, sua preservação é bastante precária, o que representa uma dificuldade inerente à pesquisa desse tipo de material. O conceito de monumento/documento, apresentado por Le Goff, parece dar conta dessa condição de descartabilidade, preservando, ao mesmo tempo, em sua heterogeneidade e, por vezes, em seu estado de ruínas, a memória de uma concepção de escrita e de ensino de escrita, particularizadas para a produção textual.

“descritas, datadas e classificadas como fundadoras” (CORRÊA, 2006, p. 209), o que, ao evitar sua acepção negativa – como “dados em estado destruição” –, privilegia sua eficácia como fonte histórica; (2) a sua capacidade de marcar um aspecto singular do dialogismo em determinados enunciados; e (3) seu aspecto mais ou menos informe, do qual me aproprio, acrescentando seu sentido lacunar, próprio aos dados de que trato neste trabalho.

Na tentativa de defender essa ideia, apresento a discussão de De Certeau (1982 [1974]) sobre a operação historiográfica, na qual, a meu ver, o autor se aproxima da Análise do discurso francesa, sobretudo das noções de *formação discursiva* (PÊCHEUX, 2014 [1975]), permitindo uma abordagem específica do *acontecimento discursivo* (PÊCHEUX, 2015 [1983]; GUILHAMOU; MALDIDIER, 2014 [1986]), pois defendo a existência de um campo comum para as duas disciplinas, o do *particular*.

Com o estabelecimento das bases teórico-metodológicas para a aplicação do critério autoral-editorial, busco observar a produção e circulação dos livros escolares segundo seus dados editoriais, mesmo sendo eles lacunares no que se refere, por exemplo, à quantidade de edições e reimpressões. Dados lacunares podem ganhar consistência de fato discursivo quando considerada a relação entre produção e circulação, incluindo, nesta última, por onde determinado livro circula e para quem se dirige. Melhor dizendo, a relação entre as instâncias de produção/circulação/recepção têm a natureza de um *acontecimento discursivo,* o que permite atribuir historicidade a um artefato, o próprio livro, sem que ele próprio seja identificado com o acontecimento. Desse modo, visto na instância de partida (produção) ou na de chegada (destinação), determinado livro é apenas uma parte dessa relação, mas se situa e se historiciza na relação estabelecida entre essas instâncias, isto é, no acontecimento discursivo de sua emergência, a qual não corresponde apenas ao momento de seu surgimento, mas, também, ao tempo de sua permanência[44].

44 A proposta de conceber o acontecimento discursivo como relação entre emergência e permanência foi formulada, em discussão pessoal, pelo professor Manoel Corrêa.

1.3.1 O que digo que faço e o que digo do que faço

O jogo de palavras, sugerido por De Certeau (1982 [1974], p. 66), levanta, ao menos, uma questão importante: os princípios que orientam uma determinada prática (o que digo *que* faço) são os mesmos quando o seu objeto é a própria prática (o que digo *do que* faço)? Considerando que o gesto que liga as ideias aos lugares é o gesto do historiador, De Certeau se questiona se seria possível fugir à evidência, no caso de a própria história ser o objeto de reflexão, de que, como outros sistemas de pensamento, a história é produto de um lugar. Para ele, a evidência se impõe. Ao escrever sobre a história, o historiador escreve de um lugar social, do mesmo modo que o faz ao escrever sobre outros objetos, uma vez que se trata do mesmo gesto que liga as ideias aos lugares. Com isso, De Certeau reconhece que a dicotomia que opõe "o que se faz" a "o que se diz do que se faz" distancia a história de sua prática efetiva, deslocando-a para uma *verdade* fora da própria história, que a faria pressupor valores eternos (entendidos, aqui, como teoria e metodologia), válidos apenas para alguns de seus objetos, mas nunca para a sua própria prática.

Afastando o "sonambulismo teórico" (DE CERTEAU, 1982 [1974], p. 66) a que poderia ser conduzida a prática do historiador, De Certeau mostra que, para encarar a história como uma operação, deve-se combinar um lugar social, práticas científicas e uma escrita. A propósito da mediação das atividades técnicas inerentes a essa operação, o autor questiona o que chama de enigmática relação com a sociedade presente e com a morte.

Para De Certeau (1982 [1974], p. 66), toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção. Nele, há implicações sócio-econômicas, políticas e culturais. A escrita da história não está, portanto, livre de imposições ou privilégios. Ao contrário, ela está situada num particular. A título de exemplo, pode-se pensar no *cientificismo histórico*. Com a crítica inaugural ao chamado *cientificismo*, feita por Raymond Aron, constatou-se a relação da história com um lugar, o do sujeito. A objetividade da história estava, pois, questionada:

> Mostrou-se que toda interpretação histórica depende de um sistema de referência; que este sistema permanece uma "filosofia" implícita particular; que infiltrando-se no trabalho de análise, organizando-o à sua revelia, remete à "subjetividade" do autor (DE CERTEAU, 1982 [1974], p. 67).

Diferentemente do que pensa Aron, essa constatação, instaurada por ele como desconfiança, não livra a história de um lugar social, pois o pertencimento a um lugar social é a condição de existência de todos os sistemas de pensamento, inclusive da história. Valendo-

se da distinção proposta por Weber entre o sábio e o político, segundo De Certeau (1982 [1974], p. 68), uma das mais questionáveis de sua obra, Aron reforçava o poder de isenção dos sábios, de modo que, ao deslegitimar o lugar da subjetividade, instaura um outro, o de um produto, isto é, um lugar, supostamente livre interferência do sujeito, pois, ausente essa interferência, o historiador estaria no reino das decisões individuais sob o fundo de uma totalidade da história.

Nesse sentido, a tentativa de expurgar o lugar da subjetividade leva a um tipo de cristalização das práticas. Ainda de acordo com De Certeau (1982 [1974], p. 68), o retorno às decisões pessoais da relatividade histórica tinha dois postulados que caminhavam juntos: o primeiro, isolar o elemento filosófico do texto historiográfico visando a uma autonomia para a ideologia; o segundo, destacar as divergência entre os filósofos e os historiadores, fazendo daqueles um grupo isolável da sociedade em função de uma suposta relação direta com o pensamento. Desse modo, reserva-se uma posição singular para os intelectuais:

> Sendo as questões de sentido tratadas entre eles, a explicitação de suas diferenças de pensamento equivalia a gratificar o grupo inteiro com uma relação privilegiada com as idéias. Nada dos ruídos de uma fabricação, de técnicas, de imposições sociais, de posições profissionais ou políticas perturbava a paz desta relação: um silêncio era o postulado desta epistemologia (DE CERTEAU, 1982 [1974], p. 68).

A propósito do lugar social, é preciso destacar o papel da instituição do saber. Segundo o mesmo autor, de Bacon a Descartes, a instituição do saber aparece como "despolitização dos sábios" (DE CERTEAU, 1982 [1974], p. 69). Mas De Certeau (1982 [1974], p. 69) afirma não se poder entender esse processo como ausência de um lugar, conforme procurou mostrar com a crítica a Aron. Trata-se mais da particularização de um lugar específico. Da mesma maneira que se confere aos assuntos públicos e aos assuntos religiosos um lugar, estabelece-se um lugar "científico" para a matéria científica. Em outras palavras, "um lugar articulado sobre outros num conjunto novo, e através de sua face interna, a instauração de um saber indissociável de uma instituição social" (DE CERTEAU,1982 [1974], p. 69).

Da constatação, por Aron, do lugar da subjetividade na escrita da história e do papel destacado da instituição do saber, percebe-se que o que se chama ciência remete a um estatuto social que é o seu não dito. Embora oculto, ele fala. É em função disso que se pode afirmar que o lugar social no qual se constitui uma disciplina, no caso, a história, *permite* e *interdita* discursos. Essa dupla função destacada por De Certeau (1982 [1974], p. 76-77) torna possíveis certas pesquisas ao mesmo tempo que torna outras impossíveis. Para ele, esse é o

ponto cego da pesquisa histórica e o que a diferencia, por exemplo, da lenda. Do mesmo modo, é preciso olhar para essa dupla função para agir sobre ela e, acrescento, operacionalizá-la como procedimento teórico. Pode-se pensar, portanto, a história como uma *operação do discurso* entre o que é permitido e o que é interditado.

1.3.2 A feitura da escrita da história

É possível tomar a história como uma prática que se desenrola na articulação entre a cultura e a natureza. As técnicas da história estão situadas justamente nessa articulação, de modo que, "colocando-se ao nível desta prática, não mais se encontra a dicotomia que opõe o *natural* ao *social*, mas a conexão entre uma socialização da natureza e uma 'naturalização' (ou materialização) das relações sociais" (DE CERTEAU, 1982 [1974], p. 79).

Não considerar essa articulação conduz o historiador ao problema da narratividade "pura". Ignorando o trabalho de socialização da natureza e materialização das relações sociais, toma-se o passado como um artefato acabado. Nesse caso, deixa-se de ser historiador e, abandonando a prática (e também a teoria), torna-se apenas um consumidor desse produto. Os objetos do passado são recebidos como sentidos inequívocos. Na contramão, ao defender a história como prática, De Certeau (1982 [1974], p. 80) chama de científica a operação que transforma seu "meio". A operação historiográfica, ao instaurar o que o autor chama de *governo da natureza*, faz da relação do presente com o passado não um dado, mas um objeto a ser elaborado e, portanto, situado no plano do equívoco.

Por isso, o primeiro gesto do historiador seria o de *separar* e transformar os documentos. Mais do que isso, o primeiro gesto seria o de *produzir* os documentos. Segundo De Certeau (1982 [1974], p. 81), o universo do uso é transformado com ações combinadas que, necessariamente, remetem a uma operação técnica. Em outras palavras, pode-se dizer que a prática da história é, dentre outras possibilidades, a transformação de um conjunto de documentos, cujo uso já estava consolidado em um tempo e um espaço determinados, em outra coisa. Ainda sobre isso, ao se referir a documentos comumente deixados de lado, o autor chama a atenção para o fato de que não se trata de "dar voz a um silêncio" (DE CERTEAU, 1982 [1974], p. 82-83), mas de conceber um novo objeto pela transformação, seja ele pouco ou muito utilizado, próprio à prática do historiador e ao lugar ao qual ela está circunscrita. A

prática científica é, pois, de redistribuição do espaço a partir do lugar do qual a história é escrita.

1.3.3 A escrita da história

A escrita só é histórica na medida em que se liga, institucional e tecnicamente, ao lugar social de uma operação científica e a uma prática. Pode-se dizer, portanto, que a operação historiográfica é composta por um lugar social, uma prática e um gesto de escritura. A respeito da escrita, De Certeau lembra que, mais do que controlada pela prática, ela mesma é uma prática social e, por isso, confere ao leitor um lugar, "redistribuindo o espaço das referências simbólicas e impondo, assim, uma 'lição'; ela é didática e magisterial" (DE CERTEAU, 1982 [1974], p. 95).

Sendo uma prática ela mesma, a função da escrita é complementar à função da prática histórica. Segundo De Certeau (1982 [1974], p. 107), ela representa um *rito de sepultamento* e cumpre uma função *simbolizadora* em relação ao passado. É nesse sentido que o autor afirma que a linguagem permite à prática uma relação com o seu outro, isto é, uma relação com o passado.

A operação historiográfica de De Certeau articula um lugar social, uma prática e um gesto de escritura. Ao tomar a história como objeto de reflexão, De Certeau não se preocupa com o destino ou as possibilidades de uma "ciência objetiva". Na verdade, busca meios para jogar luz ao fato de que a relação com a linguagem é uma relação com a morte. Assim, o discurso histórico seria o que o próprio autor chamou de uma representação privilegiada de uma ciência do sujeito que, dividido, revela as representações das relações que um corpo social mantém com sua linguagem.

1.3.4 Aproximações entre História e Análise do discurso francesa

Ao escrever sobre a operação historiográfica, Michel de Certeau não se esquiva das questões de linguagem. Muito pelo contrário, toma-as como parte do seu próprio problema. Para ele, o discurso histórico é uma instância privilegiada de observação da relação que um corpo social mantém com a (sua) linguagem. Ao considerar a história como uma operação,

consciente das exigências desse procedimento, recorre à língua e à linguagem não como ferramentas, mas como reflexão decisiva, sobretudo no que diz respeito à escrita da história e ao lugar social dessa escrita.

No caso da escrita da história, destaca-se, por exemplo, a questão do *deslizamento metafórico*. De Certeau (1982 [1974], p. 101) argumenta que o discurso histórico está entre o discurso narrativo e o discurso lógico, pois oferece um conteúdo verificável do ponto de vista lógico, mas na forma de uma narrativa. O trânsito entre esses tipos de discurso, ainda segundo o autor, não consegue ocultar o *deslizamento metafórico* dos procedimentos geradores do texto. Um indício seria a presença generalizada de metáforas, que fornecem "explicações históricas com caráter enigmático" (DE CERTEAU, 1982 [1974], p. 101). Em certa medida, trata-se de um problema de linguagem, do qual De Certeau não se furta. Na verdade, deriva desse problema a exigência de autoridade colocada ao discurso histórico, pois "aquilo que perde em rigor deve ser compensado por um acréscimo de credibilidade" (DE CERTEAU, 1982 [1974], p. 101), uma das razões da presença de citações, notas e "todo o aparelho de remetimentos a uma linguagem primeira […] que se estabelece como *saber do outro*" (DE CERTEAU, 1982 [1974], p. 101).

No caso do lugar social da escrita da história, destaca-se a instância que *permite* e *interdita* discursos. Trata-se de um problema de linguagem que se relaciona com a história e com o inconsciente, muito próximo das preocupações da Análise do discurso francesa, na medida em que pode ser transformado numa pergunta mais elementar: o que pode e deve ser dito num dado lugar social?

Detendo-me no *lugar social* da escrita da história, gostaria de explorar, em um primeiro momento, a sua relação com o conceito de *formação discursiva* (PÊCHEUX, 2014 [1975], p. 147). Penso que essa aproximação teórica permita evidenciar um espaço comum às duas disciplinas no que diz respeito ao tratamento teórico-metodológico dos seus objetos. É nesse espaço que gostaria de situar esta pesquisa, isto é, entre a língua e a história, ou seja, no campo do discurso (cf. COURTINE, 2014 [1981]).

A esse respeito, recorro ao que Pêcheux (2010 [1969], p. 72 *et seq.*) afirma sobre a *normalidade do enunciado*. O autor questiona a validade de uma norma universal para determinar a qualidade de normal ou de anômalo de um enunciado. Reitera, ainda, que é preciso questionar a identidade que Saussure estabeleceu entre o *universal* e o *extrauniversal*.

Pêcheux defende a existência de um nível intermediário entre a singularidade individual e a universalidade, o particular. Esse nível "define 'contratos' linguísticos específicos de tal ou tal região do sistema, isto é, feixes de normas mais ou menos localmente definidos, e desigualmente aptos a disseminarem-se uns sobre os outros" (PÊCHEUX, 2010[1969], p. 72). A articulação entre a Análise do discurso francesa e a História, nos termos em que a exploro, só funcionaria no nível da particularidade, dos contratos *mais ou menos localmente definidos*, pois, em primeiro lugar, ela é a própria condição de possibilidade da articulação e, em segundo, porque é do particular e sobre o particular que falam Pêcheux e De Certeau. Em outras palavras, acredito que De Certeau e Pêcheux produzem, a partir da história ou a partir da linguística, referências a um particular, de tal maneira que a atenção de ambos os autores a modos de conhecimento dos campos da própria história, do discurso e da psicanálise aproxima-os de uma região epistemológica comum ao definirem o particular. Acredito que essa definição permite, portanto, aproximar os dois autores, não só articulando as suas diferentes propostas, mas também reclamando o domínio do particular para a prática de pesquisa de que me ocupo: uma análise linguístico-discursiva de oito livros escolares produzidos no período entre 1930 e 2002. A propósito, a objeção de que De Certeau poderia não compreender esse particular de modo expansível (para fora da operação historiográfica) não está em questão neste retomada, já que importa apenas destacar que "toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural" (DE CERTEAU, 1982[1974], p. 66). No restrito percurso historiográfico que efetuo, é a esse particular que remeto a apreensão dos livros escolares e sua leitura.

Ao instaurar a desconfiança do lugar do sujeito na escrita da história, Aron ensinou a uma geração as técnicas para detectar a presença de uma filosofia subjacente nos trabalhos de historiadores, isto é, ensinou a detectar a presença de uma subjetividade. Essa crítica, conforme De Certeau mostrou (1982 [1974], p. 68), ao mesmo tempo que, supostamente, eliminaria a presença do sujeito, garantiria ao historiador, nos termos de Weber conforme foi mobilizado por Aron, a isenção do sábio. Reforçando a isenção, Aron "estabeleceu um estatuto reservado tanto para o reinado das ideias quanto para o reinado dos intelectuais" (DE CERTEAU, (1982 [1974], p. 68). Desse modo, estabeleceu-se uma autonomia do lugar teórico, "substituindo o privilégio silencioso de um lugar por aquele outro, triunfante e discutível, de um produto" (DE CERTEAU, 1982 [1974], p. 68). Nesse caso, o lugar da

história (incontornável!) é, portanto, o de produto, mesmo que o que se deseje seja a ausência completa de "lugares" que possam atuar na sua escrita.

Assim, pode-se pensar que, numa perspectiva idealista, o sentido de palavras ou expressões são objetos acabados. Isso significa dizer que o sentido é inerente a elas. Cada palavra ou expressão traria consigo seu significado próprio e imutável, sem qualquer participação de um lugar ou de um sujeito ou, ainda, a participação desse sentido na constituição de um sujeito. Essa concepção parece colocar o sentido no lugar da transparência, que poderia, guardadas as proporções, ser pensada em termos de isenção. Desse modo, o *indivíduo* faria, por meio de palavras e expressões, *uso* do sentido transparente a que ele tem acesso.

Do mesmo modo que De Certeau (1982 [1974]) faz com a operação histórica, mas se referindo à língua como base de processos discursivos, Pêcheux chama a atenção para a necessidade de situar o sentido numa posição/lugar. Para ele, "*as palavras*, *expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam,* o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições" (PÊCHEUX, 2014 [1975], p. 146-147, grifo do autor).

É a partir da delimitação dessa posição que se pode pensar o conceito de *formação discursiva*. Ela é *o que pode e deve ser dito* numa certa posição e numa certa conjuntura, determinadas pelo estado da luta de classes. Considerada essa função de *permitir* o que deve e pode e deve ser dito, é possível pensar, simetricamente, que a *formação discursiva*, do mesmo modo que o *lugar social* da escrita da história, *permite* e *interdita* o sentido. É por isso que, para Pêcheux (2014 [1975], p. 147), "as palavras, expressões, proposições etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas".

Embora Pêcheux e De Certeau não compartilhem integralmente uma certa tradição de pensamento nem mesmo suas conclusões, a sua proximidade chama a atenção. A conceptualização da produção de um sentido particular por meio da dupla função de *interdição* e de *permissão* de um lugar/posição, seja na linguagem em geral, seja na escrita da história, ponto de articulação teórica entre os dois autores, serve para evidenciar, um dos propósitos deste trabalho, que tanto De Certeau quanto Pêcheux falam *do* e *no* particular, onde também gostaria de situar minha prática de pesquisa.

Essa primeira aproximação, que reconhece as diferenças e aproxima questões consideradas fundamentais, permite um segundo movimento. Partindo do *particular*, entendido como posição intermediária entre a língua e a história, coloco em questão o *acontecimento* tal como pensado pelo historiador e o *acontecimento discursivo* (PÊCHEUX, 2015 [1983]).

Para uma primeira abordagem, recorro à Pierre Nora (1988 [1974]) cujo trabalho, junto de Jacques Le Goff, trata, dentre outros temas, dos novos problemas da história.

Em *O retorno do fato*, Nora, indiretamente, arrisca um lugar e uma identidade para a história do tempo presente. Defendendo que nenhuma época jamais viu, como a contemporânea à sua escrita, seu presente tão possuído de sentido histórico, afirma que somente isso seria suficiente para "libertar a história contemporânea da sua imperfeição" (NORA, 1988 [1974], p. 180). No entanto, não me atenho, ao menos diretamente, a essa discussão. Interessa-me a abordagem que, para encontrar o lugar e a identidade da história do tempo presente, Nora faz sobre o *acontecimento*.

Para dar conta do acontecimento do presente, próprio à história do presente, Nora não se esquiva de buscá-lo em suas origens, no último terço do século XIX (cf. NORA, 1988 [1974], p. 180). Nesse ponto, vale a pena recorrer às suas palavras tais como foram escritas, pois elas também dizem respeito, pelo menos até aqui, sobre a discussão feita neste capítulo:

> Todo o trabalho dos positivistas consistiu precisamente, por um lado, em fundamentar a história no estudo do passado, cuidadosamente separado do presente, e, por outro, em movimentar esse passado por um encadeamento contínuo de "acontecimentos". […]. Animada pela ambição de transportar para o campo das ciências sociais os métodos das ciências experimentais, essa equipe de historiadores não procurou senão atestar cientificamente um fato, reconstruí-lo pacientemente para retomar todo o passado através de uma série de acontecimentos constituídos por uma reunião de fatos, e remeter a descontinuidade de acontecimentos únicos à cadeia de uma casualidade contínua (NORA, 1988 [1974], p. 180).

Nos termos da discussão deste capítulo, os positivistas de que fala Nora são os mesmos criticados por Aron. Partindo de Aron e passando por Braudel, pode-se dizer que há uma recusa por parte da Escola dos *Annales*, guardadas as diferenças teóricas de cada um dos pesquisadores tidos como pertencentes a ela, do acontecimento tal como era tratado pelos positivistas e, também, uma recusa da narrativa (cf. BURKE, 2010 [1990], p. 12).

Neste ponto, é importante relembrar o lugar em que se inscreve o trabalho de Nora. O volume que organizou com Le Goff e que contém o capítulo aqui discutido, tem como

subtítulo "novos problemas"[45]. Ora, ao falar do *retorno* do fato (*le retour de l'événement*, no original), Nora fala, portanto, do retorno do acontecimento. Mas não do mesmo acontecimento de que tratavam os positivistas. O acontecimento a que Nora chama de moderno, abandonando o caráter de, como sublinha o autor (NORA, 1988 [1974], p. 181), *dignus es intrare*[46] que lhe foi conferido no século XIX, está relacionado com as mídias de massa e une um feixe de significações esparsas, de modo que,

> Ao historiador cabe desuni-los para voltar da evidência do acontecimento à colocação em evidência do sistema. Pois a unicidade para que se torne inteligível postula sempre a existência de uma série que a novidade faz surgir. Não há diferença de natureza entre uma crise, que é um complexo de acontecimentos, e um acontecimento, que assinala em algum lugar dentro do sistema social uma crise. Uma dialética se instaura entre esses dois fenômenos que é o da mudança, diante da qual o historiador do passado se encontra tão desprovido quanto o historiador do presente (NORA, 1988 [1974], p. 191).

Com essa breve discussão, procuro mostrar, em três momentos distintos – Positivismo, *Annales* e, na falta de classificação melhor, pois Nora e Le Goff são tidos como ainda pertencentes a Escola dos *Annales*, Novos problemas –, o estatuto variado que o conceito de acontecimento assumiu na história, seja como motivo de uma prática, seja como elaboração teórica. Se, no fim século XIX, o acontecimento esteve ligado à razão histórica e, portanto, era quase sempre o acontecimento político, nos termos da discussão de Nora, ao ser recuperado do esquecimento imposto por certos pesquisadores dos *Annales*, assume o caráter de feixe de significações esparsas.

Diante do quadro descrito, destaque-se a particularidade que faz do *acontecimento discursivo* (PÊCHEUX, 2015 [1983]) a noção mais adequada adequada para o tipo de pesquisa que empreendo. Antes de mais nada, note-se que o *acontecimento discursivo* não se confunde nem, por exemplo, com o fato noticiado, no campo da comunicação, nem, por exemplo, no campo político, com o fato ligado ao poder e, portanto, não se ligaria ao acontecimento construído pelo historiador (cf. GUILHAUMOU; MALDIDIER, 2014 [1984], p. 172), nem nos termos dos positivistas nem nos de Nora, embora, em relação a este último, haja uma aproximação possível. Para Guilhamou e Maldidier (2014 [1984], p. 172), o *acontecimento discursivo* é "apreendido na consistência de enunciados que se entrecruzam em

45 A obra é composta por três volumes: História: novos problemas; História: novas abordagens e História: novos objetos, todos organizados por Jacques Le Goff e Pierre Nora. No Brasil, foram editados pela Francisco Alves, em 1976, dois anos após serem lançados na França.

46 Em português, "digno de fazer parte". Expressão usada por Molière, em tom irônico, na peça Doente Imaginário, para se referir àqueles que ingressam em corporações ou sociedades. Considerando o tom burlesco de Molière, nota-se o uso que Nora faz dessa expressão, atrelando esse caráter jocoso da expressão de Molière ao acontecimento do século XIX.

um dado momento". Ou, ainda, nos termos de Pêcheux (2015 [1983], p. 16), é o "ponto de encontro de uma memória e uma atualidade".

A escolha do *acontecimento discursivo*, no âmbito de uma pesquisa com um componente incontornavelmente histórico, em detrimento, por exemplo, do acontecimento do historiador se justifica pelo fato de que a procedência da noção (campo da linguagem) coincide com o campo da pesquisa em desenvolvimento (também o da linguagem), sem encerrar-se, porém, no estrito domínio do linguístico. O *acontecimento discursivo*, nos termos de sua definição, põe o enunciado e, portanto, a língua[47] como base de processos discursivos, em primeiro plano. Para uma análise que se pretende linguístico-discursiva, esse é um dado fundamental, desde o momento da seleção do *corpus*.

Ao considerar a relação entre as instâncias de produção/circulação/recepção do livro escolar como acontecimento discursivo, os seus dados editorias lacunares podem ser compreendidos, dentro do quadro teórico que busquei construir até o momento, como enunciados que compõem esse acontecimento. Sua natureza lacunar, antes de ser um problema prático para a pesquisa, passa a ser uma característica dessa relação entre produção/ circulação/recepção, cuja pertinência está no fato de que dados editoriais de natureza lacunar, tomados como enunciados, também constituem, ao lado de outros enunciados, o acontecimento discursivo. Ora, o próprio livro escolar, embora não identificado com o *acontecimento discursivo*, é um artefato historicizado. O dado editorial lacunar é, nesta perspectiva, uma ruína – no sentido de que fala Corrêa (2006) ao se referir às relações entre gêneros discursivos – que constitui o acontecimento discursivo e que, portanto, pode e deve ser tomado como um enunciado constitutivo a ser considerado em qualquer procedimento teórico-metodológico consequente.

Em lugar da impossibilidade de uma abordagem quantitativa em relação a esses dados editoriais, faço a opção por uma análise qualitativa para efeito de operacionalização do critério autoral-editorial na seleção do *corpus*. Uma abordagem qualitativa e que considere os dados editoriais como ruínas (e não como dados quantitativos a serem recompostos) daria conta, por exemplo, de selecionar um material que, embora não represente a maior difusão,

47 Note-se que, contrariando Sausurre, para quem a autonomia da língua seria um dos pilares de sua cientificidade como objeto de estudo da Linguística, para Pêcheux, a língua teria apenas uma *autonomia relativa* (cf. PÊCHEUX, 2010 [1969]), já que, estando no movimento da história, é constituída, não só pelo que se cristaliza como forma historicizada, mas também pelo que escapa a essa cristalização e lhe resta como falta historicizada, desta vez, no âmbito do(s) discurso(s), enquanto possibilidade de cristalização.

pode representar um tipo particular de existência como *acontecimento discursivo,* entendido como a relação entre produção/circulação/recepção de um livro escolar.

Neste ponto, vale a pena retomar as tendências que orientam a seleção do material e elaboração do *corpus*: (1) a consideração de que analista e material participam, de algum modo da mesma história (embora não da mesma época); (2) a consideração da fundamentação teórica utilizada; (3) o fato de que cabe ao analista construir, de modo explícito (sem ocultar esse procedimento) não só o objeto de pesquisa, mas os dados a serem analisados; (4) a consideração de que, longe da escolha aleatória ou da causalidade histórica (numa organização linear dos fatos históricos), a seleção do material busca ser teoricamente orientada.

É através da aproximação teórico-metodológica entre Linguística aplicada, numa perspectiva discursiva (perspectiva representada por Pêcheux, Guilhaumou, Courtine, Maldidier e outros), e História (Representada por De Certeau, Nora, Le Goff e outros), que essas tendências se tornam não só possíveis, mas necessárias. Isso significa dizer que, para a operacionalização do critério autoral-editorial, responsável pela seleção de dezesseis livros escolares de português, dois para cada década iniciada entre 1930 e 2002, é necessária, portanto, a consideração de dados editoriais em ruína, entendidos como enunciados que compõem o acontecimento discursivo da relação entre as instâncias de produção/circulação/recepção de livros escolares. Esse tratamento do dado editorial só é possível no campo do *particular*, entendido neste trabalho como lugar intermediário entre a língua e a história e, também, lugar comum de uma certa Linguística aplicada e de uma certa História, articuladas nesta seção.

1.4 O critério enunciativo-discursivo

O critério autoral-editorial tem caráter exploratório. É um *modo de encontrar.* Apesar de reduzir o escopo do trabalho de uma infinidade de livros escolares a dezesseis deles, não é, ainda, a seleção final que forma o *corpus* desta pesquisa. Há duas razões para isso. A primeira é de ordem prática e, também, metodológica: dezesseis livros escolares formam um conjunto muito grande para ser analisado. A segunda razão é teórica e se liga à quarta tendência de seleção do material, a saber: a consideração de que, longe da escolha aleatória ou da

causalidade histórica (numa organização linear dos fatos históricos), a seleção do material busca ser teoricamente orientada.

A seleção do material teoricamente orientada já ficou evidente com o critério autoral-editorial, pois sua condição de possibilidade é a articulação entre Linguística aplicada, numa perspectiva discursiva, e História. No entanto, esse critério ainda não responde satisfatoriamente a uma das exigências da quarta tendência de seleção de material: evitar a casualidade histórica, entendida como organização linear dos fatos. Na verdade, não se trata de não responder satisfatoriamente, mas de não oferecer subsídios teóricos para isso. Desse problema imposto pelo material, o de sua organização no *corpus*, surge o critério enunciativo-discursivo.

De saída, é preciso dizer que uma das condições para a aplicação do critério enunciativo-discursivo é conceber o livro escolar como um gênero do discurso, nos termos de Bakhtin (2016 [1979]), tomando-o como um enunciado concreto no movimento dialógico da linguagem. A respeito da concepção dos livros escolares como gêneros discursivos, recorro a Bunzen (2005, p. 37):

> Estudar o LDP [livro didático de português] como um gênero do discurso implica justamente procurar entendê-lo como um produto sócio-histórico e cultural em que atuam vários agentes (autores, editores, revisores, leitores críticos, professores, etc.), com certas relações sociais entre si, na produção e seleção de enunciados concretos com determinadas finalidades (BUNZEN, 2005, p. 37).

Ao defender o livro escolar, especificamente o livro escolar de português, como gênero do discurso, Bunzen se contrapõe a outros autores, como Marcuschi (2003). Bunzen (2005, p. 33) lembra que, para Marcuschi, o livro escolar (de português) seria "um lugar físico, com um formato específico, que serve para fixar e mostrar textos diversos, ou seja, um suporte convencional, nos termos do autor". Neste trabalho, justamente, por conceber o livro escolar como um produto sócio-histórico, entendo-o como um gênero do discurso.

Considerando, portanto, os livros escolares como gêneros discursivos, o critério enunciativo-discursivo atende, especificamente, mas não só, a exigência de evitar a casualidade histórica como organização linear dos fatos. Cabe lembrar, por exemplo, que as relações intergenéricas estão na base da constituição de qualquer gênero (cf. CORRÊA, 2013, p. 503), o que permite pensar o livro escolar em sua relação: (a) com documentos oficiais, tais como leis, orientações curriculares, instruções normativas, mas também (b) com os campos de saber que o atravessam, como as diversas disciplinas escolares ou os saberes especificamente

voltados para a linguagem, como os tradicionalmente presentes em sala de aula – as gramáticas, os ensinamentos de oratória, os manuais de escrita –, assim com em sua relação com (c) o campo da comunicação de massa, da publicidade, de onde muitos gêneros migram para compor o domínio do livro escolar. Essa abertura para diferentes relações intergenéricas é, de fato, o que justifica trabalhar com os elementos do gênero tal como venho mencionando neste capítulo, isto é, observando as diferentes ênfases dadas a esses elementos nas propostas de escrita dos livros escolares, já que são essas relações que permitem acessar os dizeres que atravessam a produção desses livros e, portanto, o processo sócio-histórico de sua produção.

Elegendo os elementos que compõem o gênero do discurso – conteúdo temático, estilo e construção composicional – como ferramenta de análise, verifiquei as diferentes ênfases dadas a cada um desses elementos no modo em que cada livro escolar apresenta o ensino de escrita e, a partir dessa análise, destaquei oito dos dezesseis livros selecionados com o critério autoral-editorial. Em função da análise das ênfases dadas aos elementos do gênero do discurso, rearranjei, temporalmente, os livros escolares, evitando qualquer risco de recair numa seleção orientada pela casualidade histórica (a esse respeito, cf., aqui mesmo, primeira parte, capítulo 2).

O que fundamenta o uso dos elementos do gênero do discurso como ferramenta analítica é a própria teoria bakhtiniana, mais especificamente, o conceito de *dialogismo* (cf. BAKHTIN, 2016 [1979], p. 12 *et seq.*). Para assumir cada um dos elementos do gênero do discurso, conteúdo temático, estilo e construção composicional, como ferramenta analítica, é preciso, antes, entender cada um desses elementos como dialógicos em si. Quanto ao estilo, não resta dúvida, como mostra Volóchinov (2019 [1926], p. 143, destaques do autor):

> O estilo do poeta não nasce do *estilo do seu discurso interior* incontrolável, este último é o produto de toda a sua vida social. "O estilo é o homem", mas também podemos falar que o estilo é, pelo menos, dois homens, mais precisamente, o homem e seu grupo social na pessoa do seu representante autorizado, ou seja, o ouvinte que é um participante do discurso interior e exterior do homem.

No entanto, também o seriam o conteúdo temático e a construção composicional – o que fica evidente com a aplicação do critério enunciativo-discursivo, mas também tem base na própria teoria bakhtianiana, como procurarei mostrar.

Note-se que faço um uso específico desses elementos. Não procuro no texto dos livros escolares o modo como o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional são explorados. Também não utilizo essa ferramenta com a intenção de verificar, nos autores, o

uso de uma teoria dos gêneros, o que seria um anacronismo grave. A ferramenta analítica serve de índice mais ou menos fixo para identificar ênfases dadas nas propostas de ensino de escrita. As perguntas que motivam o critério enunciativo-discursivo são: por que a ênfase[48] no estilo e não na construção composicional? De que modo isso se relaciona com a organização sócio-histórica e sociopolítica do Brasil? A partir dessas ênfases, é possível organizar um *corpus* de pesquisa?

Recorrendo, ainda, a Volóchinov, quando discute a interação discursiva, é possível dissipar a ideia de que a motivação de uma ou outra ênfase estaria na psicologia individual de um dado autor de livros escolares. Volochínov (2018 [1929], p. 204) argumenta que não é a atividade mental (interior) que organiza a expressão (exterior), mas, ao contrário, a expressão (exterior) que organiza a atividade mental (interior). Para Volochínov (2018 [1929], p. 204), ainda, os aspectos da enunciação/expressão só são determinados pelas condições reais da enunciação, entendidas como *situação social mais imediata*. No entanto, o próprio autor lembra que

> Na maioria dos casos, pressupomos um certo *horizonte social* típico e estável para o qual se orienta a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos; isto é, para um contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, das nossas leis (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 116).

É possível pensar, portanto, que o que justifica o critério enunciativo-discursivo operar com os elementos do gênero do discurso como ferramenta analítica para selecionar e rearranjar temporalmente os livros escolares é o fato de que, adotando as diferentes ênfases como índice dialógico por si mesmo e assumindo que a determinação de uma ou outra ênfase constitui cada elemento a partir do exterior – a ênfase é sócio-historicamente determinada – é possível encontrar, em livros publicados em períodos diferentes, ênfases semelhantes, afastando a organização linear dos fatos históricos como armadilha para a seleção e, principalmente, organização do material.

48 Retomo, em Franchi (1987, p. 21), a hipótese de John Lyons de que a gramática tradicional opera com elementos prototípicos. Em resumo, trata-se de definir uma dada classe gramatical por seu elemento mais prototípico. O exemplo que Franchi oferece, alertando para seu aspecto de armadilha no ensino de língua materna, é o do substantivo: apesar de essa classe designar relações, processos etc., destaca-se sua função de designar as pessoas e as coisas, sendo definido e apresentado por essa função destacada. Naturalmente, a abordagem de Lyons é mentalista, bastante diferente da perspectiva seguida neste trabalho. Contudo, em termos sócio-históricos, é possível pensar o exemplo como ilustrativo da questão das ênfases: em cada momento da história, elas seriam, elementos sócio-historicamente prototípicos da definição do que seria "a melhor maneira" de ensinar escrita.

1.4.1 Elementos do gênero do discurso como ferramentas dialógicas

De saída, interessa destacar que as definições de Bakhtin para cada um dos elementos do gênero do discurso fogem à sua apreensão mais comum. Começo pelo estilo.

Quando tratado pela estilística tradicional, a noção de estilo sempre se orientou pela individualidade. Não é raro pensar que o estilo, principalmente quando se fala em produção artística, é individual e, de certo modo, caracteriza o artista. No caso do enunciado concreto, o estilo não está na intencionalidade do enunciador, mas funciona como um epifenômeno e produto complementar do uso da língua (BAKHTIN, 2016 [1979], p. 18). O estudo do estilo deve, portanto, basear-se no estudo preliminar dos gêneros do discurso, tomando em conta toda a sua diversidade. Bakhtin afirma que "até hoje a estilística da língua careceu de semelhante base", e conclui, "daí a sua fraqueza" (BAKHTIN, 2016 [1979], p. 19).

O estilo, considerado como epifenômeno e produto complementar do uso da língua, abdica da individualidade como força motriz para privilegiar a característica dialógica que descreve o funcionamento da linguagem verbal em Bakhtin. Em outros termos, não é a individualização levada ao extremo que constitui o estilo de um gênero do discurso, mas um movimento dialógico que opera na regulação do enunciado e do gênero:

> A expressão do enunciado nunca pode ser entendida e explicada até o fim levando-se em conta apenas o seu conteúdo centrado no objeto e no sentido. A expressão do enunciado, em maior ou menor grau, *responde*, isto é, exprime a relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos do seu enunciado. As formas das atitudes responsivas, que preenchem o enunciado, são sumamente diversas e até hoje não foram objeto de nenhum estudo especial. Essas formas, é claro, diferenciam-se acentuadamente em função da distinção entre aqueles campos da atividade humana e da vida nos quais ocorre a comunicação discursiva. Por mais monológico que seja o enunciado (por exemplo, uma obra científica ou filosófica), por mais concentrado que esteja no seu objeto, não pode deixar de ser em certa medida também uma resposta àquilo que já foi dito sobre dado objeto, sobre dada questão, ainda que essa responsividade não tenha adquirido uma nítida expressão externa: **ela irá manifestar-se na tonalidade do sentido, na tonalidade do estilo, nos matizes mais sutis da composição**. **O enunciado é pleno de *tonalidades dialógicas*, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado**. Porque a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com o pensamento dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizadas do nosso pensamento (BAKHTIN, 2016 [1979], p. 58-59, grifos em negrito meus).

Feitas essas especificações para a noção de estilo, passo para a de construção composicional.

Na mesma direção do estilo, ela não corresponde a nenhuma prescrição no que se refere à forma de um gênero do discurso. Como já era de esperar, a construção composicional obedece ao mesmo funcionamento dialógico da linguagem verbal e, por isso, caracteriza-se por se constituir como produto de relações dialógicas. Bakhtin (2016 [1979], p. 63) acrescenta que perguntas como "A quem se destina o enunciado?", "Como o falante (ou o que escreve) percebe e representa para si os seus destinatários?", "Qual é a força e a influência deles no enunciado?" são fundamentais para se pensar a construção composicional. Os gêneros trariam, nesse sentido, construções composicionais híbridas, já que, considerado o destinatário, um dado gênero pode ser mais bem recebido caso se aproxime de tal outro e, portanto, de tal outra construção composicional. O que está em jogo, nesse modo de compreender a construção composicional, é a assunção do reinvestimento do diálogo (CORRÊA, 2013, p. 486) como maneira de observar a dinamicidade do gênero, que pode ser apreendida pelas relações intergenéricas. Mais uma vez, portanto, é pela afirmação da dialogia e da relação com o outro que a construção composicional atua na constituição do gênero do discurso.

A direção da reflexão feita sobre o estilo e a construção composicional se mantém para o conteúdo temático. Este só pode ser apreendido se considerado dentro de uma perspectiva dialógica. Não se trata simplesmente de responder à pergunta "qual é o objeto de sentido?", mas de verificar quais são as conexões estabelecidas entre diversos temas, os quais circulam por diferentes esferas de atividade humana e podem compor o conteúdo temático de um gênero do discurso associado a uma esfera diferente da do gênero que está sendo inquerido quanto ao objeto de sentido.

Os três componentes do gênero do discurso, todos atendendo ao caráter dialógico do funcionamento da linguagem verbal proposto por Bakhtin, podem ser traduzidos e mais bem compreendidos quanto ao problema da escolha da palavra na constituição de um enunciado genérico, a qual parece, se pensada inocentemente, recair simplesmente numa escolha individual, o que, para Bakhtin (2016 [1979], p. 52-53), não é verdadeiro. Para o autor, a palavra escolhida não sai de um estado de neutralidade que seria próprio do sistema da língua. Sua constituição está, nessa perspectiva, nos outros enunciados e, principalmente, em função do cruzamento de práticas sociais que ocorre no interior das esferas de atividade humana, o que produz correlações entre diferentes gêneros discursivos. Em outros termos, é pela articulação interna, mas no funcionamento dialógico com o exterior que os constitui, que

conteúdo temático, estilo, construção composicional impõem, para dado gênero, certo recorte temático (e não outro); certa divisão, ordenação e hierarquização das partes (e não outra); e certas palavras e construções (e não outras); seleção que resulta em especificidades muito eloquentes quanto à organização linguístico-discursiva e ao processo de constituição do gênero do discurso, em sua vida social e histórica.

A conformação do gênero do discurso atende ao movimento da (sua) história. Ora, se aqueles seus três elementos estão também atrelados ao movimento dialógico da linguagem e, portanto, às esferas de atividade humana e à história, parece pertinente, mais uma vez, levantar a seguinte hipótese: observar, num nível que escapa à vontade ou à individualidade do seu autor, o modo como esses três elementos, em livros escolares, são enfatizados nas propostas de ensino de escrita é um modo de não só encontrar a singularidade histórica (pelo via do enunciado concreto) de cada um desses livros, mas de estabelecer categorias suficientemente fortes para uma organização do *corpus* que fuja à casualidade histórica.

Ainda sobre os dois critérios de seleção do material destaque-se que, enquanto o critério autoral-editorial, com os dados em ruína, tem condições de, efetivamente, selecionar dezesseis livros dentre um universo organizado em torno de documentos oficiais e outros, o critério enunciativo-discursivo parece cumprir mais uma função de organização do que de seleção, de modo que poderia parecer pouco claro o modo como, dentre os dezesseis livros escolares selecionados com o critério autoral-editorial, seriam escolhidos os oito que comporiam o *corpus* final da pesquisa. Para operacionalizar essa seleção final, recorro a Maingueneau (2005 [1984], p. 33) quando este autor fala sobre o *primado do interdiscurso*.

Em Maingueneau (2005 [1984], p. 35), as intervenções metodológicas sobre o que recobriria o domínio de realidade abrigado pela noção teórica de *interdiscurso* se dividiriam numa tríade: *universo discursivo*, *campo discursivo* e *espaço discursivo*. O *universo discursivo* seria o "conjunto de formações discursivas de todos os tipos que interagem numa conjuntura dada". Como lembra Maingueneau (2005 [1984], p. 35), o *universo discursivo* é um conjunto finito, embora "não possa ser apreendido em sua globalidade". O *campo discursivo*, por sua vez, seria "um conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência, delimitando-se reciprocamente em uma região determinada do universo discursivo" (MAINGUENEAU, 2005 [1984], p. 35). Por fim, o *espaço discursivo* seria o

“subconjunto de formações discursivas que o analista julga relevante para o seu propósito colocar em relação” (MAINGUENEAU, 2005 [1984], p. 37).

Operando metodologicamente com os conceitos de Maingueneau, para estabelecer o *espaço discursivo* de que trato, faço essa seleção por meio de uma síntese entre os dois critérios apresentados, considerando as formações discursivas que julgo relevantes para o presente trabalho. Essas operações ficarão mais evidentes nos capítulos seguintes.

Ressalte-se, no entanto, que, a título de discussão teórica, considero, também, a concepção de interdiscurso nos termos de Courtine e Marandin (2016 [1980]):

> Um processo de *reconfiguração incessante* no qual uma FD [formação discursiva] é levada, em função das posições ideológicas que essa FD represente em uma conjuntura determinada, a incorporar elementos pré-construídos produzidos no seu exterior, para nela **produzir a redefinição ou retorno**, para igualmente evocar seus próprios elementos, para organizar sua repetição, mas também para **provocar nela o apagamento, o esquecimento, ou mesmo a denegação** (COURTINE; MARANDIN, 2016 [1980], p. 40, negritos meus).

***

Considere-se a conceituação de livro escolar, proposta a partir de *decisões controladas* sobre *pontos de ancoragem* (BATISTA, 1999) identificados na análise preliminar dos próprios livros e de documentos a eles relativos, e o aspecto teoricamente orientado dos dois critérios de seleção do material, o autoral-editorial e o enunciativo-discursivo. Esses dois elementos revelam um modo de fazer ciência do qual me valho, bem sintetizado no que venho chamando a terceira tendência de seleção do material, aquela que afirma que cabe ao analista construir, de modo explícito (sem ocultar esse procedimento) não só o objeto de pesquisa, mas os dados a serem analisados. Neste capítulo, foram apresentados, portanto, os modos de fazer e de encontrar que me conduziram ao objeto de pesquisa e aos dados a serem analisados. Ao menos neste trabalho, esse é o significado mais forte do aforismo: “ninguém conhece seu objeto de pesquisa melhor do que você”.

No capítulo seguinte, apresento a descrição dos conjuntos documentais e principais acervos consultados para a seleção do material. Descrevo e analiso, ainda, operacionalizando os critérios autoral-editorial e enunciativo-discursivo, os livros escolares que formam o *corpus* deste trabalho.

2 Selecionar com método: descrição de livros escolares de português do período de 1930 a 2002

No capítulo anterior, apresentei os dois critérios de seleção do material, o autoral-editorial e o enunciativo-discursivo. Com aquela exposição, duas metas foram buscadas. Do ponto de vista teórico, a primeira delas consiste em destacar a relação estreita que, do campo dos estudos da linguagem, a Análise do discurso francesa mantém com o campo de discussões sobre os modos de se fazer História, relação expressa, desde a década de 1980, por exemplo, pela noção de *arquivo* e, portanto, pelo tratamento do material na elaboração de um *corpus discursivo* (COURTINE, 2014 [1981]). A segunda meta, orientada diretamente ao trabalho de seleção dos livros escolares, supõe, mais amplamente, a necessidade de critérios para proceder qualquer seleção de material de pesquisa. Desse modo, tendo como objetivo a seleção do material, os dois critérios expostos no capítulo anterior consistem, também, na defesa de que a constituição do *corpus* é uma questão *teórica* importante. Ou seja, com o estabelecimento do *corpus*, procuro conceber o recorte cronológico de saída em termos de continuidades e rupturas histórico-discursivas que ultrapassam a dimensão factual ajustada às datas e ao período de tempo selecionado. A duas metas se ativeram, portanto, ao estabelecimento de parâmetros teóricos e metodológicos para a constituição do *corpus.*

Neste capítulo, o exercício é o de descrição dos livros selecionados. Para tanto, lanço mão de alguns conceitos fundamentais da Análise do discurso Francesa, tais como o de *arquivo*, de *forma de corpus e domínio de memória.* Passo a comentá-los.

Naturalmente, o material e, também, sua definição como um *corpus* sempre foram preocupação do projeto de uma teoria do discurso, bastando relembrar, em *A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975)* a atenção de Pêcheux e Fuchs à *forma-arquivo* (cf. PÊCHEUX; FUCHS (2010 [1975], p. 188-189), como parte da discussão sobre a "prática de construção do *corpus"* (PÊCHEUX; FUCHS (2010 [1975], p. 183). Essa "prática" é abordada pela menção a dois tipos de tratamento: o experimental (de pronto negado) e o de arquivos (cujo uso não deveria corresponder a outro tipo de tratamento

experimental). Por isso, os autores defendem que a *forma-arquivo* deve ganhar uma "forma abastardada" (PÊCHEUX; FUCHS (2010 [1975], p. 188-189) em relação a como o arquivo é concebido em pesquisas experimentais (os autores remetem explicitamente à Psicologia Social). Toda preocupação de Pêcheux e de Fuchs em relação à construção do *corpus* está voltada a como tratar o linguístico no funcionamento discursivo, em que a variação das marcas linguísticas é confrontada a condições de produção do discurso determinadas.

Neste ponto, gostaria de chamar a atenção para as novas configurações que a noção de *arquivo* tomou, sobretudo em função de novas temáticas e, portanto, novos conjuntos documentais, abordados por analistas do discurso na década de 1980. Ainda sobre Pêcheux, é curioso destacar que, antes de iniciar o artigo *Ler o arquivo hoje*, o autor (PÊCHEUX, 2014 [1982]), menciona a colaboração de, dentre outros, Guilhaumou e Courtine, em discussões. Ainda mais curiosa é a epígrafe desse trabalho, que é uma citação de Michel de Certeau (PÊCHEUX, 2014 [1982], p. 57): "A história dos rastros do homem através de seus próprios textos permanece em grande parte desconhecida". Chamo a atenção para esses aspectos porque, ao que parece, a "virada do arquivo" pode estar bastante relacionada com os modos de pensar e de escrever a história propostos por Michel de Certeau, como defendi no capítulo anterior. É possível notar essa aproximação quando Maldidier e Guilhaumou (2014 [1986], p. 170) afirmam que "a análise do discurso ampliou seu campo de investigação: do interesse pelo discurso doutrinário ou institucional, ela passou ao que poderíamos chamar de história social dos textos".

De forma mais visível, a atenção ao arquivo aparece nos trabalhos de Denise Maldidier, Jacques Guilhaumou e Régine Robin[49]. Esses autores argumentam que "o arquivo não é um simples documento no qual se encontram referências; ele permite uma leitura que traz à tona dispositivos e configurações significantes" (MALDIDIER; GUILHAUMOU, 2014 [1986], p. 170). Destacando esse aspecto do arquivo, evitam, portanto, sua instrumentalização tanto pelo historiador, quando se vale de conceitos da análise do discurso apenas como ferramentas secundárias, quanto pelo analista do discurso, quando toma o arquivo como subproduto do trabalho do historiador, isto é, como "séries textuais impressas, já conhecidas e analisadas pelos historiadores" (MALDIDIER; GUILHAUMOU, 2014 [1986], p. 169). Por tratarem de temas e conjuntos documentais diferentes do gênero clássico da análise do

49 Para aprofundamento das discussões sobre o arquivo, conferir Pêcheux (2014 [1982]), Maldidier e Guilhaumou (2014 [1986]) e Guilhaumou, Maldidier e Robin (2016 [1994]).

discurso francesa (o discurso político) e "a partir da busca por aquilo que instala o social no interior do político" (MALDIDIER; GUILHAUMOU, 2014, p. 170), Maldidier, Guilhaumou e Robin não puderem evitar o trabalho com o arquivo em termos mais diversificados, recorrendo a conjuntos documentais orais, manuscritos, impressos, enfim, de toda natureza.

No que diz respeito a este trabalho, a tarefa de constituir elementos para uma memória discursiva do ensino de escrita a partir de livros escolares contempla a busca daquilo que instaura o social no interior do político, nos termos de Maldidier e Guilhaumou. Porém, para justificar uma das decisões mais importantes na formulação do *corpus*, a saber, a sua organização não cronológica, recorro a um trabalho "clássico" (por abordar o gênero discurso político e por ter larga recepção entre analistas do discurso) de Jean-Jacques Courtine (2014 [1981]), *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. Contemporâneo à renovação do conceito de *arquivo*, Courtine dedica a segunda parte de seu estudo às orientações metodológicas da pesquisa, onde se debruça longamente sobre a seleção e a ordenação do material de análise. Para isso, define a *forma de corpus* como princípio de estruturação de um *corpus discursivo*.

Sem adentrar nos termos específicos da *forma de corpus* e do *corpus discursivo*, basta observar que eles são conceitos metodologicamente rigorosos, mas não estáticos. Não implicam uma organização cronológica no tratamento do material[50] (o que poderia, pela precisão cronológica, ser simulacro de rigor), pois Courtine concebe o *corpus discursivo* como "um *conjunto aberto de articulações*" (COURTINE, 2014 [1981], p. 115). Na direção oposta dos cronologismos, ao tratar dos *domínios de objetos*[51], Courtine (2014 [1981], p. 111) insiste que

> Se os objetos que compõem esses domínios podem figurar neles como pontos datáveis e referenciais a um sujeito enunciador, sua sucessão cronológica é atravessada pela *dimensão temporal* específica a um *processo* cujo desenvolvimento contraditório não conhece sujeito, nem origem, nem fim.

50 Neste trabalho, Courtine trata do discurso comunista endereçado aos cristão pela política da mão estendida, encampada pelos comunistas. Em seu *corpus*, aparecem sequências discursivas produzidas entre 1936 e 1976, por isso o esforço especial em evitar *cronologismos*. É uma tentativa de afastar as concepções mais ingênuas de história, próprias ao senso comum.

51 Os *domínios de objeto* têm papel importante na formulação de um *corpus discursivo*, pois, para Courtine (2014 [1981], p. 111): "estas noções são relativas à escolha de uma sequência discursiva dada como sdr [sequência discursiva de referência]: não se trata, portanto, de 'domínios de objetos' cuja existência poderia ser estabelecida de uma vez por todas, mas de conjuntos de objetos empíricos cuja configuração e limites somente encontram sua definição em relação à determinação das cp [condições de produção] de uma sdr no interior de um *corpus* discursivo dado. Esses domínios não são dados por antecipação, mas devem ser construídos".

Embora bastante rigoroso com o *corpus discursivo*, o trabalho de Courtine é passível de críticas. Destaco a crítica feita por Possenti (2010 [2004], p. 126) ao abordar a noção de *acontecimento discursivo* em relação ao tratamento dado por Foucault a acontecimentos mais e menos visíveis, consideradas as séries históricas (a esse respeito, cf. FOUCAULT, 1972):

> Considerar a história deveria ser mais do que inserir um acontecimento em uma série. Teria que significar uma verdadeira ruptura com a história linear, e **não, por exemplo, uma operação como a de Courtine (1981), que, embora recuse a história como cronologia quando teoriza, faz pouco mais do que narrar linearmente o que ocorre entre cristãos e comunistas de 1937 a 1970**, quando analisa o caso (POSSENTI, 2010 [2004], p. 126, grifo meu).

No caso deste trabalho, interessa destacar as configurações que o livro escolar tomou em boa parte do século XX brasileiro, em que se alternam duas ditaduras a períodos de democracia. No entanto, sem perder de vista possíveis determinações de umas e de outros quanto à configuração do livro escolar, interessa detectar permanências e rupturas que ultrapassem o estrito dado cronológico: tanto as ditaduras quanto os ideais democráticos podem manter-se – de forma não cronológica – nos subterrâneos da configuração do livro escolar.

Considerando o uso que faço da noção de *acontecimento discursivo* (cf., aqui mesmo, p. 78 *et seq.*), proponho, portanto, a ordenação não cronológica (doravante, simplesmente "ordenação") do *corpus*, baseado no critério enunciativo-discursivo, que toma os elementos do gênero do discurso bakhtiniano como ferramenta analítica e, portanto, como categoria de ordenação do *corpus*. Sendo assim, para a ordenação do *corpus*, importa pouco a data de publicação de um livro escolar, pois, em lugar dela, a ênfase dada a um ou a um conjunto de elementos do gênero do discurso determina a posição de um livro escolar em relação aos demais.

Por si só, a ordenação do *corpus* não evita uma análise cronologizante – observe-se que esse é o centro da crítica de Possenti a Courtine –, mas é um esforço inicial para afastá-la. Naturalmente, não se trata de um capricho. O objetivo não é simplesmente negar a cronologia, que tem um grande valor na exposição dos dados. No entanto, para contemplar os movimentos de idas e vindas da memória (a novidade que irrompe no acontecimento), o que Courtine (2014 [1981], p. 111) descreveu como "um processo cujo desenvolvimento contraditório não conhece sujeito, nem origem, nem fim", a cronologia não deve aparecer senão como estratégia consciente do pesquisador para ordenar os dados e, assim, descrever o *domínio da memória* como constitutivamente não linear.

Nesses termos, para a formulação e ordenação do *corpus*, apresento os conjuntos documentais que serviram à redução de um universo inumerável de livros escolares para um universo finito e controlado, a saber, a relação de livros aprovados pela Comissão Nacional do Livro Didático entre 1947 e 1961, os Manuais e Guias do Programa Nacional do Livro Didático (doravante, PNLD), publicados de 1985 até hoje, os arquivos de fundos do Centro de Informação e Biblioteca em Educação, do Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (doravante, Cibec-INEP), os arquivos da Biblioteca do Livro Didático, da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo (doravante, BLD-FE-USP) e arquivos do acervo da Companhia Editora Nacional, sediado na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), *campus* de Guarulhos, no Centro de Memória e Pesquisa Histórica (doravante, CPMH-Unifesp)[52].

Em seguida, apresento e descrevo cada um dos 16 livros selecionados pelo critério autoral-editorial para, depois, apresentar os 8 livros escolares que compõem o *corpus* deste trabalho, selecionados através da articulação dos critérios autoral-editorial e enunciativo-discursivo, e ordenados através do critério enunciativo-discursivo.

2.1 Os livros escolares de português recomendados pela Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD)[53]

Com a primeira lei do livro didático, o decreto-lei nº 1.006/1938, promulgada durante a gestão de Gustavo Capanema no ministério da Educação do Estado Novo varguista, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático, que tinha por função avaliar e autorizar ou não livros escolares a serem adotados nas escolas de todo o Brasil. De acordo com Filgueiras (2013, p. 161), a Comissão, apesar de dificuldades de toda natureza, funcionou e, ao contrário de uma interpretação que perdurou por bastante tempo, efetivamente avaliou os livros escolares. Responsáveis pelas avaliações, seus membros eram tidos como ilustres no campo da educação[54]. Evidentemente, a existência dessa Comissão e a presença de nomes destacados

52 Agradeço a Raphael Vinícius da Costa, bibliotecário do Centro de Informação e Biblioteca em Educação, do INEP, por ter disponibilizado digitalizações dos relatórios de atividade do PNLD e outros documentos. Agradeço, também, a Patrícia Helena Gomes da Silva, colega pesquisadora e bibliotecária da Universidade Federal de São Paulo, que me recebeu no acervo da Companhia Editora Nacional e compartilhou angústias sobre o trabalho com arquivos. Agradeço, por fim, a toda a equipe de bibliotecárias e bibliotecários da Faculdade da Educação da USP, em especial, a Maria José Paiva Fagundes, responsável pela BLD-USP.

53 Baseada nessa, uma breve discussão sobre a CNLD aparece em Imbruniz (2018, p. 444-446).

54 Para a lista de membros, consultar Filgueiras (2013, p. 172).

em seu interior não se restringe apenas a um aspecto político-burocrático, de planificação de um dado do governo, mas responde, também, a um movimento que, de fora do governo, e no âmbito das novas relações entre as disciplinas escolares e científicas, promove a alteração das propostas de ensino.

O decreto-lei nº 1.006/1938, o mesmo que criou a CNLD e que primeiro estabeleceu a política nacional do livro didático, atribuiu as funções da Comissão e determinou as especificidades de seu funcionamento. A princípio, a Comissão teria sete membros, escolhidos pelo Presidente da República, para compor três grupos de especialidade: metodologia das línguas, metodologia das ciências e metodologia das técnicas (FILGUEIRAS, 2013, p. 166). Cada livro didático seria avaliado por um relator e dois revisores. Sendo aprovado, receberia um número de registro e o informe "livro de uso autorizado pelo Ministério da Educação", obrigatoriamente impresso na capa (FILGUEIRAS, 2013, p. 167). O decreto-lei impunha à CNLD a tarefa de publicizar, em janeiro de cada ano, no Diário Oficial da União, a relação dos livros escolares autorizados para o uso.

A primeira reunião oficial da CNLD foi realizada em 14 de janeiro de 1941, após a reestruturação feita pela portaria ministerial nº 253, de 24 de dezembro de 1940 (FILGUEIRAS, 2013, p. 173). Ainda de acordo com a autora, até julho de 1941, dos 1.986 livros submetidos à Comissão, 140 deles foram avaliados e 44 estavam com a avaliação em andamento. Fica evidente que a CNLD não publicaria a primeira relação de livros aprovados em janeiro de 1942. Na verdade, essa lista só foi publicada em setembro de 1947.

No período da criação da CNLD até a publicação da primeira lista (1938-1947), houve reformulações consideráveis em sua estrutura, método de avaliação e membros. Mais importante, houve a consolidação da política nacional do livro didático, com o decreto-lei nº 8.640/1945 (DASSIE, 2012, p. 92). Como estão fora do escopo deste capítulo, não discutirei essas mudanças, remetendo a autores que estudaram detidamente o tema, como Filgueiras (2013; 2011) e Dassie (2012). Destaco, no entanto, que, a partir de julho de 1947, as relações de livros didáticos aprovados passaram a ser publicadas semestralmente no Diário Oficial. A publicação das listas continuou até 1961, com um intervalo entre 1947 e 1950 (DASSIE, 2012, p. 97).

A exemplo de Dassie (2012, p. 97, especificamente, Tabela 1), que fez um levantamento dos livros didáticos de matemática para o ensino secundário aprovados pela

CLND, fiz um levantamento dos livros de português destinados ao ensino secundário aprovados pela Comissão entre 1947 e 1961 (cf. Anexo A). Mesmo tendo iniciado a publicação das listas em 1947, a Comissão recebia pedidos de avaliação desde 1938[55]. Desse modo, a partir do levantamento, foi possível ter acesso a obras publicadas na década de 1930, 1940, 1950 e, até mesmo, 1960, embora, desde 1950, o número de livros escolares de português aprovados tenha diminuído consideravelmente. Por hipótese, não necessariamente houve uma queda na qualidade dos livros, fazendo com menos livros fossem recomendados. Talvez tenha havido apenas menos lançamentos, pois os livros já aprovados tinham grandes tiragens e tomavam boa parte do mercado, como se verá durante a descrição dos livros da Companhia Editora Nacional, que dominava os pedidos de avaliação (FILGUEIRAS, 2013, p. 174). No Anexo A, nota-se que as listas são extensas e, embora haja livros repetidos (novas edições, por vezes, implicavam um novo envio à CNLD), pôde-se levantar, dentre gramáticas, seletas, manuais e outros, cerca de 340 livros escolares de português destinados ao ensino secundário.

Dos livros que aparecem nas listas da CNLD reproduzidas no Anexo A, foram selecionados:

Quadro 2. Livros selecionados a partir da relação de aprovados pela CNLD.

Livros escolares (1930-1950)
Método de redação com gramática aplicada, Góis (1930)
O nosso idioma, de De Freitas (1938)
Português para o ginásio, de Cretela (1947)
Curso de Português, de De Barros (194?)
Português ginasial, de Luz (1952)
Quarto livro de português, de Costa (1950)

2.2 Os livros escolares de português recomendados pelos Manuais e Guias do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Como a CNLD, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi criado por leis. Segundo Cassiano (2005, p. 284), em 1983, com a lei nº 7.091/1983, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorporou o programa anterior de distribuição de livros didáticos, baseado, principalmente, em programas de coedição (a esse respeito, conferir OLIVEIRA, 1984). Ainda segundo Cassiano (2005, p. 284), em 1985, com o decreto

55 Hipótese levantada a partir de análise dos números de processo.

9.1542/1985, foi criado o PNLD, que, se comparado com programas de livros didáticos anteriores, teve mudanças consideráveis, como a exigência de livros não consumíveis, a escolha feita diretamente pelo professor e sua aquisição e distribuição com recursos do Governo Federal.

Mais uma vez, retomo Cassiano (2007, p. 28) para discutir a suposta liberdade de escolha do professor. Segundo essa autora, como há muita rotatividade dentro da rede pública de ensino, os professores que escolhem os livros nem sempre seguem até o fim do ano letivo com as turmas para as quias o escolherem. Portanto, o processo de escolha é apenas formal, visto que o professor que efetivamente acompanha uma turma não necessariamente escolhe o livro. No entanto, para as questões metodológicas desta pesquisa, a possibilidade de o professor escolher os livros didáticos, mesmo com os problemas sublinhados, representa uma oportunidade: a produção de Manuais e Guias para escolha do livro didático. Nesses Manuais e Guias, são arroladas listas de livros que cumprem as exigências do PNLD e, portanto, são recomendados aos professores[56]. Com essas listas[57] (cf. Anexo B), foi possível encontrar livros publicados na década de 1970 (livros que, por serem bem avaliados no mercado, foram apostas das editoras nos editais do PNLD dos anos 1980), 1980, 1990[58] e 2002.

Em conformidade com os critérios estabelecidos, dentre os livros que aparecem nos Manuais e Guias do PNLD, foram selecionados:

Quadro 3. Livros selecionados constantes dos Manuais e Guias do PNLD.

Livros escolares (1970-2002)
Atividades de comunicação em língua portuguesa, de Sargentim (1974)
Português dinâmico, de Siqueira e Bertolin (1979)
Reflexão e ação em língua portuguesa, de Prates (1984)
Linguagem, leitura e produção de texto, de Megale e Matsuoka (1984)
ALP – Análise, linguagem e pensamento, de Cócco e Hailer (199?)
Linguagem nova, de Faraco e Moura (199?)
Português – Texto & voz, de Tesoto (2002)
Português: leitura, produção e gramática, de Sarmento (2002)

56 Há matizes e discussões sobre a avaliação dos livros no PNLD. Como não são, a princípio, pertinentes ao desenvolvimento deste capítulo, remeto, para maior aprofundamento no tema, a Munakata (1997), Batista (2003; 2001) e Costa Val (2003).

57 Fiz o *download* dos *Manuais* e *Guias* no site do FNDE. Disponível em: https://bit.ly/2OTbAg3. Acesso em 15 jan. 2019.

58 Agradeço à colega pesquisadora Vilmarise Bobato Gramowski (UFSC) que, gentilmente, me enviou por e-mail uma cópia do *Guia de livros didáticos 5ª a 8ª séries*, de 1999, que não estava disponível no site do FNDE.

2.3 Outros acervos: a Biblioteca do Livro Didático (FE-USP), o Acervo da Companhia Editora Nacional (CMPH-Unifesp) e o Centro de Informação e Biblioteca em Educação (INEP)

As listas de livros escolares da CNLD e do PNLD são a fonte de grande parte do material selecionado (14 de 16 livros). No entanto, essas listas não dão conta de livros publicados na década de 1960. Nas listas da CNLD, por um lado, para o ensino secundário, não aparecem livros escolares publicados na década de 1960, pois as listas só foram publicadas até 1961. O PNLD, por outro lado, programa de meados da década de 1980, só incorporou livros publicados até a década de 1970[59], pois essa década marca uma mudança grande no formato dos livros de português (a esse respeito, cf. BATISTA, 1999, p. 548 sobre os livros de português modernos). Em outras palavras, os livros da década de 1960 já não apareciam como apostas das editoras, justamente por não terem acompanhado as mudanças gráficas, didáticas e de organização que aconteceram na década de 1970. Para contornar esse problema metodológico, recorri a outros acervos, certamente menos extensivos do que as listas já apresentadas, porém mais diversificados e, naturalmente, com peculiaridades que se deixam ver a seguir.

O primeiro deles foi o Centro de Informação e Biblioteca em Educação, do Inep. Esse centro se dedica à preservação e à divulgação do arquivo histórico do Instituto. Para este trabalho, todas as pesquisas foram feitas a distância[60], por meio de digitalizações, contando com a ajuda de bibliotecários e arquivistas. Do Cibec, foram utilizados documentos diversos, desde cartas com listas de livros escolares de português utilizados nas escolas (geralmente, trocadas entre o diretor do Inep e editores), documentos regulatórios e relatórios de atividade, sobretudo referentes ao PNLD.

Outro acervo importante foi a Biblioteca do Livro Didático, da Faculdade de Educação da USP. A BLD-USP tem um grande acervo de livros escolares, de todas as disciplinas, do século XIX até os dias de hoje. Ela serviu, principalmente, para tomar contato com os documentos primários da pesquisa: os próprios livros escolares selecionados, em diferentes edições. Na BLD-USP, também foi possível, de modo rigoroso, contornar o problema da falta de uma lista dos livros escolares de português publicados na década de 1960, com pesquisas

59 Esse é o caso de *Português dinâmico,* de Siqueira e Bertolin; de *Hora da comunicação*, de Cegalla; de *Atividades de comunicação em língua portuguesa*, de Sargentim e outros.

60 Para mais detalhes sobre pesquisas a distância, conferir o portal do INEP. Disponível em: https://bit.ly/2XKzxtD. Acesso em 17 jan. 2019.

no banco de dados Livres[61], utilizando suas ferramentas de filtragem, com as quais foi possível ordenar os livros por edição, data de publicação e casa editorial.

Talvez o mais produtivo dos acervos foi o da Companhia Editora Nacional. Durante algum tempo, o acervo da Companhia Editora Nacional permaneceu sob responsabilidade do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (doravante, IBEP), que comprou a Nacional em 1980 (para detalhes sobre essa transação, cf. HALLEWELL, 2017 [1985], p. 424-428). No entanto, a partir de 2011, a Profa. Dra. Maria Rita de Almeida Toledo, representando o Departamento de História, da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Unifesp, negociava com o IBEP a possibilidade de se transferir o acervo para o CMPH-Unifesp. As negociações terminaram em 2014, estabelecidos os termos jurídicos e legais dessa transferência[62].

O acervo disponível no CPHM-Unifesp conta com livros escolares publicados pela Nacional, contratos, correspondência ativa e passiva, fichas de circulação e outros documentos. Até minha última visita, realizada em 26 de setembro de 2018, ele estava apenas parcialmente catalogado, mas já de fácil acesso para pesquisas. Com os contratos, fichas de circulação e correspondência entre autores e editores, foi possível verticalizar o estudo dos livros da editora e fundamentar a escolha dos livros da década de 1960.

Trabalhando com esses conjuntos documentais, foi possível, dentre outras coisas, selecionar os dois últimos livros que compõem o material de pesquisa:

Quadro 4. Livros selecionados constantes dos CIBEC, BLD-USP e CMPH-Unifesp.

Livros escolares (1960)
Português, de Domingos Paschoal Cegalla e Décio Rocher (196?)
Português através de textos, de Magda Soares (1969)

Juntando os Quadros 2, 3 e 4, temos a lista dos livros selecionados a partir do critério autoral-editorial, organizada, a princípio, por ordem cronológica de publicação para facilitar a leitura:

61 O Livres (LIVros Escolares) é um banco de dados on-line de livros didáticos, com entradas para bibliotecas de diversas universidades. Ele teve início na Faculdade de Educação da USP, em 1994. Segundo o site institucional, desde 2004, o projeto conta com pesquisadores de várias instituições do Brasil e do exterior. Disponível em: https://bit.ly/35wwS9E. Acesso em 17 jan. 2019.

62 O processo de transferência do acervo da Companhia Editora Nacional do IBEP para o CPMH está disponível em: https://bit.ly/2qGt1rW. Acesso em 17 jan. 2019.

Quadro 5. Livros escolares de português selecionados segundo o critério autoral-editorial.

Livros escolares de português (1960-2002)
Método de redação com gramática aplicada, de Góis (1930)
O nosso idioma, de De Freitas (1938)
Português para o ginásio, de Cretela (1947)
Curso de Português, de Barros (194?)
Português ginasial, de Luz (1951)
Quarto livro de português, de Costa (195?)
Português, de Cegalla e Rocher (196?)
Português através de textos, Soares (1969)
Atividades de comunicação em língua portuguesa, Sargentim (1974)
Português dinâmico, de Siqueira e Bertolin (1979)
Reflexão e ação em língua portuguesa, de Marilda Prates (1984)
Linguagem, leitura e produção de texto, de Megale e Matsuoka (1984)
ALP – Análise, linguagem e pensamento, de Cócco e Hailer (199?)
Linguagem nova, de Faraco e Moura (199?)
Português – Texto & voz, de Tesoto (2002)
Português: leitura, produção e gramática, de Sarmento (2002)

Apresentados os conjuntos documentais e os livros escolares selecionados segundo o critério autoral-editorial, passo à leitura de cada um dos livros, tomando como elemento organizador a casa editorial à qual os livros (e seus autores) estão ligados.

2.4 Livros da Companhia Editora Nacional

Entre 1925 e 1974, respectivamente, de sua fundação até a data de sua venda[63], a Companhia Editora Nacional teve uma trajetória ascendente. Gestada por Octalles Marcondes Ferreira depois do fracasso, também em 1925, de sua empreitada com Monteiro Lobato, na

63 Tomo 1974 como "fechamento" da Nacional em função das grandes mudanças administrativas e de política editorial que aconteceram a partir desse ano. Em 1973, falece Octalles Marcondes Ferreira. De acordo com Hallewell (2017 [1985], p. 426-428), por causa da intransigência e falta de experiência com os negócios dos herdeiros (segundo penso, uma interpretação excessivamente simples...), em fins de 1974, a Nacional é vendida para a José Olympio. Esta última editora, por sua vez, não honra o empréstimo feito junto ao BNDS para comprar a Nacional e, por isso, ambas, José Olympio e Nacional, são compradas pelo Governo Federal. Ainda segundo Hallewell, a gestão federal leva a Companhia Editora Nacional, consolidada como uma das grandes do mercado, ao fracasso, a ponto de ter prejuízo contábil. Por fim, em 1980, para se livrar do empreendimento fracassado, o Governo Federal vende a Nacional e a José Olympio ao Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP), que desativa a antiga sede da Nacional e a transfere para a do IBEP.

Cia. Gráfico-Editora Monteiro Lobato[64], a Nacional, segundo Hallewell (2017 [1985], p. 386), tomou conta da produção de livros didáticos, num mercado em que a única concorrente era a Francisco Alves:

> O aparecimento da Francisco Alves coincidia com a expansão do ensino primário brasileiro após 1888: a especialidade dessa empresa continuou a ser livros didáticos para a escola primária. O crescimento inicial da Companhia Editora Nacional foi paralelo a um desenvolvimento significativo do ensino secundário, e Octalles ofertou para esse nível o trabalho editorial didático de sua empresa (HALLEWELL, 2017 [1985], p. 408).

Na década de 1950, a Companhia Editora Nacional atingiu seu ápice de produção (entre cinco e sete milhões de exemplares por ano) e, ainda de acordo com Hallewell (2017 [1985], p. 414), doze anos depois, era responsável pela produção de 55% dos livros didáticos de ensino primário e secundário no Brasil[65]. Dentre outras coisas, isso se deu pela aposta de Octalles em coleções, como a Biblioteca Pedagógica Brasileira (BPB), cuja 2ª série era de livros didáticos. A BPB era dirigida por Fernando de Azevedo, que, para Beda (1987, p. 286), "projetou definitivamente a Nacional no campo do livro didático".

Não é de espantar, portanto, que quatro dos dezesseis livros selecionados com o critério autoral-editorial tenham sido publicados pela Companhia Editora Nacional: essa editora, até o fim da década de 1960, era uma presença forte no mercado e apostou em várias obras de diferentes autores. Some-se isso ao fato já comentado de que a Nacional era a campeã de pedidos de avaliação para a CNLD, como lembra Filgueiras (2013, p. 174).

Dessa editora, analiso os livros: (1) *Português*, de Cegalla e Rocher; (2) *Português ginasial*, de Cretela; (3) *Português para o ginásio*, de Luz; e (4) *O nosso idioma*, de De Freitas. Todos aparecem, em diferentes momentos, nas relações de aprovados pela CNLD.

64 Bastante conhecida, a obra de Hallewell, *O livro no Brasil: sua história*, é uma referência fundamental para o estudo das editoras brasileiras e, principalmente, dos seus editores, já que, como o próprio autor deixa claro, sua proposta é produzir a história do livro no Brasil a partir de grandes editores. O plano era "escrever cada parte desta história [a do livro no Brasil] centrada numa personalidade-chave". Embora tome a Hallewell como um autor central para compreender a história do livro no Brasil, considero, para garantir o rigor do trabalho, as críticas de Toledo (2001, p. 14, grifo meu): "A dificuldade de escapar do olhar estabelecido por Hallewell, em relação à história do livro e das edições e mesmo da leitura no Brasil, é imensa e só poderá ser ultrapassada na medida em que um número maior de trabalhos **esquadrinhar detidamente toda a história que o autor percorreu, incluindo a que ele excluiu**, redefinindo objetos e temas e repensando o que ele estabeleceu**"**.

65 Novamente, é preciso destacar as críticas de Toledo (2001, p. 13, grifo meu) a Hallewell: "O trabalho de Hallewell, por sua proposta monumental, acaba por subsidiar os trabalhos que têm se dedicado à produção do livro no Brasil. Esses trabalhos têm verificado que **muitos dos dados apresentados por Hallewell não são exatos** e que, apesar do mapeamento ser de grande importância, deve ser revisto por novas pesquisas". Os dados apresentados a seguir, sobre os livros escolares da Companhia Editora Nacional, foram obtidos a partir de pesquisa de fontes primárias, no acervo da antiga editora. Espera-se, com a análise desses dados, rever, mesmo que pontualmente, alguns dos números da Nacional.

Apresento-os, por hipótese formulada com base em nos dados encontrados no acervo da editora, do que mais ao que menos circulou.

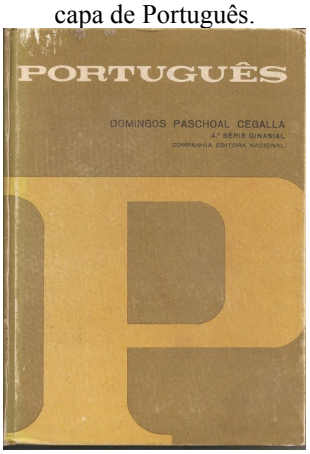
2.4.1 Português, de Domingos Paschoal Cegalla e Décio Duboc Du Rocher (1960)

A princípio, o livro de Cegalla e Rocher, *Português*, foi publicado pela Francisco Alves. Em 1964, em sua 10ª edição[66], seus direitos de publicação foram comprados pela Nacional[67]. Essa prática era comum entre as editoras. Como lembra Bittencourt (1993, p. 83), a própria Francisco Alves, em fins do século XIX e início do século XX, tinha uma estratégia agressiva de compra de direitos de publicação de livros de outras editoras, apostando em sucessos editorais nascentes. Ao que tudo indica, essa foi a aposta da Nacional, pois, segundo Bornatto (2011, p. 33), a década de 1960 foi um período de ascensão de novos autores de livros escolares de português, "dentre eles Domingos Paschoal Cegalla".

66 Muitas vezes, edição significa apenas uma nova reimpressão. As fichas de circulação disponíveis no acervo da Nacional nem sempre esclarecem se se trata de uma reimpressão ou de uma reedição. Embora indiquem a passagem de uma edição a outra (por exemplo, da 1ª edição para a 2ª edição), somente em alguns casos enfatizam mudanças feitas no texto, com chamadas como "revisto e ampliado" ou "de acordo com o decreto tal".

67 Considero as edições a partir da aquisição dos direitos de publicação pela Nacional, sobre as quais tenho informações mais precisas. Lauria (2004, p. 127-128), a partir de dados obtidos por meio de entrevista com o autor, em 2002, afirma que pela Francisco Alves, o livro foi publicado entre 1956 e 1959, "a razão de um volume por ano", de tal modo que o volume destinado à 1ª série ginasial teria sido publicado em 1956 e o volume destinado à 4ª série ginasial, em 1959. No entanto, levando em conta a afirmação de Chartier (2011 [1997], p. 96-97) de que a *mise en livre* produz novas formas de se ler um texto, trato este livro como um projeto editorial dos anos 1960, pois foi somente nessa década, quando publicado pela Nacional, que o livro de Cegalla ganhou expressão em todo o país, embora tenha tido relativo sucesso na década de 1950, talvez uma das razões pelas quais foi comprado pela Companhia Editora Nacional. A própria Lauria, em momentos diferentes de sua tese, ora ressalta mudanças significativas no livro, como quando afirma que, "na nova editora, **a coleção ganhou nova roupagem**, capa dura e papel melhor, no início; **depois, sucessivas reformulações das edições**, a ponto de ser criticada por muitos professores" (LAURIA, 2004, p. 128, negrito meu); ora ressalta sua continuidade, quando afirma que "a coleção *Português*, de Domingos Paschoal Cegalla, **que, praticamente sem alterar o estilo que começara a consagrá-la na década anterior**, manteve-se no mercado até o início da década de 70" (LAURIA, 2004, p. 160, negrito meu). Procuro demonstrar, assim, que esse conjunto de livros, tão popular, representa uma contradição do ponto de vista editorial. Procuro contemplá-la ao considerar essa coleção como um produto dos anos 1960, embora ela não deixe de remeter à década anterior, como no caso de remissões laterais ao Programa de Português de 1951.

Figura 1: Reprodução da capa de Português.



Fonte: Acervo pessoal.

Cegalla se consolidou, portanto, como autor de livros escolares na década de 1960 e, desse período em diante, produziu todo tipo de literatura escolar, destacadamente obras de referência, como a *Novíssima gramática da língua portuguesa*, de 1964, e o *Dicionário de dificuldades da língua portuguesa*, de 1996. Depois do sucesso de *Português*, na década de 1960, continuou sendo uma das apostas da Nacional, com *Hora da Comunicação* e *Português fundamental*. Curiosamente, a primeira edição de *Português fundamental* foi publicada em 1972, ano em que *Português* deixou de ser publicado. Uma hipótese é que, com a lei nº 5.692/71, que dava uma nova orientação ao ensino de português, muitos dos livros escolares da década de 1960 se desatualizaram (cf., a esse respeito, BOMBONATTI, 2017). Portanto, *Português fundamental* seria uma tentativa de repor essa defasagem de *Português*. Quanto a Rocher, coautor do livro, além do fato de ser professor do Colégio Pedro II, não há muitas informações sobre ele. Nota-se, porém, que, na figura 1, nota-se que o nome de Rocher sequer aparece na capa do livro, na qual há somente o de Cegalla.

Reeditado entre 1964 e 1972, pode-se dizer que, desde sua aquisição pela Nacional, o livro *Português* foi um sucesso editorial. Dividido entre 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série ginasial, o conjunto[68] chegou ao número de 2.935.000 de exemplares impressos. O volume destinado à 4ª

68 Para me referir aos livros de um mesmo autor destinados a diferentes séries a partir de um mesmo projeto editorial, utilizo o termo *conjunto* e não *coleção*. Atualmente, o conceito de *coleção de livros didáticos* é bem consolidado, mas isso se deve, dentre outras coisas, à exigência que, desde 2002, o PNLD impôs: as editoras não poderiam enviar livros isolados para concorrer ao edital do Governo Federal, somente coleções (cf. CASSIANO, 2007, p. 65). Para evitar, portanto, qualquer tipo de anacronismo, só me referirei a *coleções* quando tratar dos livros pós-PNLD 2002. Antes disso, trato-os por *conjuntos*, mesmo que já apresentem a forma autoral e gráfico-editorial de uma *coleção*.

série ginasial, com o qual trabalho, atingiu 470.000 exemplares e foi publicado até 1970. O quadro 6 detalha os dados da ficha de circulação de *Português* 4[69]:

Quadro 6. Dados de circulação de *Português* 4.

Ano de publicação	Edição	Tiragem
1965	11	50.000
1965	12	30.000
1966	13	100.000
1967	14	60.000
1968	15	100.000
1969	16	100.000
1970	17	30.000
Total	**7**	**470.000**

Fonte: Acervo do Companhia Editora Nacional (CMPH-Unifesp).

Mesmo em comparação com os demais volumes, como o de 1ª série, que chegou a 975.000 exemplares em 10 reedições, a tiragem do quarto volume é alta, atingindo até 100.000 exemplares por reedição. Essa diferença se explica pela evasão escolar. Poucos alunos chegavam ao fim da escolarização secundária e, de certa forma, a circulação dos livros escolares das séries finais reflete esse cenário (a esse respeito, cf. FREITAS; BICCAS, 2009, p. 54).

Na edição de 1966 (13ª), com que trabalho[70], no "índice", os autores propõem uma divisão entre antologia e gramática, mas essa divisão não se realiza, efetivamente, no livro, pois o elemento gráfico que parece ordená-lo é a *lição*. Observe-se que os elementos gráficos são uma condição para a construção do sentido. Estabeleço, pois, um elemento de organização gráfica comum a todos os livros: a *lição* ou *unidade*, termos diferentes para referir a divisão

69 Os dados sobre os demais volumes podem ser consultados na seção de anexos C, D, E e F. O mesmo vale para todos os quadros elaborados a partir do acervo da Companhia Editora Nacional.

70 Em função da dificuldade em encontrar os livros, nem sempre é possível trabalhar com a 1ª edição. Para um trabalho que pretende constituir elementos para uma memória discursiva do ensino de escrita a partir de livros escolares, esse é um problema, pois as edições podem sofrer mudanças significativas (embora, pela experiência com os livros selecionados, não tenha sido possível constatar grandes mudanças) e levar a análise para caminhos diferentes. Por isso, diante da impossibilidade de sempre trabalhar com a 1ª edição do livro, relativizo algumas resultados e deixo em aberto a questão: essa análise seria diferente se fosse feita com a 1ª edição? Em todo caso, as edições selecionadas foram as mais antigas encontradas em sebos, acervos e bibliotecas, respeitando, também, os recursos disponíveis para a realização da pesquisa (reserva técnica da Fapesp) e suas normas de uso. Não é possível, por exemplo, comprar livros em sebos com a reserva técnica, pois são poucos os livreiros que emitem nota fiscal. Nesse caso, tornou-se, por vezes, inviável pagar R$ 250,00 numa 1ª edição.

de objetos de ensino por meio de intertítulos. Segundo penso, esse percurso criado pela repetição dos intertítulos, também chamado "ciclo didático"[71], é particularmente importante.

A menção à lição e à unidade se dá pelo fato de que raramente elas são reconhecidas nos livros publicados antes de 1960, ao menos no que diz respeito ao recorte temporal desta pesquisa. Sem me alongar[72], cito o exemplo de Soares (2002, p. 167 *et seq.*). Essa autora, embora não negue explicitamente a existência de lições ou unidades antes de 1960, afirma que, somente em meados da década de 1950, os livros começaram a apresentar seções de vocabulário, exercícios de interpretação e redação, o que limita a possibilidade de que livros anteriores a esse momento tivessem unidades organizadas para além da sistematização de uma gramática expositiva.

Na verdade, a autora parece atribuir a todos os livros publicados antes de 1960 a característica ou de gramática, ou de seleta de textos, ou, ainda, de uma mistura dos dois, bem marcada graficamente, em que uma parte do livro corresponderia à gramática e a outra à seleta. De 1930 a 2002, os livros analisados nesta dissertação não são nem gramáticas, nem seletas e nem uma justaposição de gramática e seleta. Esses livros são objetos autônomos, organizados em lições ou unidades, em que, geralmente, um texto serve de ponto de partida e é seguido por elementos diversos, indicados por intertítulos[73].

Para Bunzen (2009, p. 59-61), a partir de Lauria (2004, p. 134), no que diz respeito aos livros publicados depois da reforma Capanema, de 1942, e do Programa de Português, de 1951, um índice para detectar lições e unidades em livros escolares seria a existência de intertextualidade temática entre os textos selecionados e entre estes e os exercícios. Apesar de estar de acordo com a análise dos dois autores, sublinho que, se a intertextualidade temática, exigida pelos programas de 1942 e 1951, não aparece em todos livros publicados anteriormente a esses programas, os intertítulos, na qualidade paratextos editoriais do um ponto de vista gráfico, já seriam elementos suficientes para defender a organização de ciclos didáticos organizados pela proposição de um mesmo percurso de atividades, o que já

71 Para uma abordagem pioneira sobre os elementos sobre os elementos gráfico-editoriais de livros didáticos, conferir Hébrard (1983).

72 Na segunda parte, capítulo 2, apresento, em detalhes, o argumento de Soares (2002), bem como a crítica que faço a ele. Conferir, aqui mesmo, p. 202 *et seq.*

73 Esse ponto foi desenvolvido, sob a forma de relatório de pesquisa, durante o período de estudos no *Centre Maurice Halbwachs*, ligado à *École des Hautes Études en Sciences Sociales*, sob supervisão da Profª Drª Béatrice Fraenkel. Nesse relatório, apresento a análise de prefácios e intertítulos (paratextos editoriais) dos oito livros escolares que constituem o *corpus* desta pesquisa. Processo FAPESP nº 2019/14049-8.

acontecia em livros publicados na década de 1930, como *O nosso idioma*, de Paulo de Freitas (1938 [1938]).

Quanto ao uso de palavras distintas para referir ao mesmo elemento gráfico de organização do livro – lição e unidade –, é possível levantar algumas hipóteses particularmente instigantes, caso visitemos as definições de cada uma delas no dicionário, por exemplo[74]. Ora, à lição, geralmente, relacionam-se aula ou exposição, remetendo a atividades ligadas à memória escolástica. Em todo caso, a ideia central é a de que lição está aproximada da modalidade de exposição oral. A unidade, por sua vez, parece relacionar-se ao mundo da imprensa, sendo, por exemplo, vista em outros tipos de publicação impressa, como a divisão em partes e/ou em capítulos de um romance[75].

Pode-se sugerir, portanto, que, embora se refiram ao mesmo elemento gráfico, a passagem de lição à unidade corresponde à expansão do uso do livro escolar no Brasil. Entre 1930 e 1960, não é difícil associar a autoria de um livro escolar a um professor de grande renome, que sistematizou suas lições e as publicou como livro, como faziam os professores catedráticos do Colégio Pedro II. A título de exemplo, considere-se João Ribeiro, que publicou A língua nacional, pela Companhia Editora Nacional, em 1933. Ou, talvez, Rocher, coautor de Cegalla e também professor do Pedro II. A partir de meados dos anos de 1950, com a expansão do sistema de ensino secundário, nota-se uma mudança de público e, também, uma mudança no perfil do professor, que, dadas as condições precárias de trabalho (baixos salários, muitos alunos, formação inadequada para a função exercida etc.)[76], passa a se valer mais do livro escolar, agora, não mais pensando como lições sistematizadas, mas como objeto impresso por excelência, apresentando unidades, uma vez que, gradativamente, o autor de

74 Para as definições, conferir Dicionário Aulete Digital. Disponível em: https://bit.ly/2QMMjqk. Acesso em 17 out. 2019. Disponível em: https://bit.ly/2se2bYG. Acesso em 17 out. 2019.

75 Observe-se que não hierarquizo nenhum dos dois modos de enunciação da língua que caracterizam os elementos gráficos de coesão dos livros escolares, de tal maneira que a unidade não seria superior à lição por se relacionar, na sua gênese, ao impresso/escrito. A distinção que proponho procura apenas capturar, no plano histórico, algumas razões para a passagem da lição (em que se ouviria a voz do professor) à unidade (em que se ouviria a voz do autor do livro escolar), as quais, muito mais do que diferenças, apresentam semelhanças, já que ambas participam da organização gráfica do livro.

76 Note-se que não correlaciono a expansão do direito à educação à sua precarização, infelizmente, uma correlação recorrente entre nostálgicos de um país desigual. Ao contrário, a expansão dos sistemas de ensino, com qualidade, é um direito fundamental e, ainda hoje, em disputa no Brasil. Assinalo, somente, que a expansão não foi acompanhada de investimento em formação inicial ou continuada de quadros especializados, sobrecarregando professores e comprometendo as condições materiais do seu trabalho, o que, incontestavelmente, atribuiu um novo papel ao livro escolar, rapidamente absorvido pelo mercado editorial. Para mais detalhes sobre essa discussão, conferir Freitas e Biccas (2009, p. 160 *et seq.*).

livros escolares passa a ser um profissional do mundo editorial, embora com formação inicial em ensino de língua materna[77].

Lição e unidade correspondem, portanto, ao mesmo espaço gráfico e têm funcionamento semelhante, o de organizar um percurso de aprendizagem a ser seguido por professores e alunos. Remetem, no entanto, a práticas educacionais distintas, determinadas pelas modificações por que passou o sistema educacional brasileiro nas décadas de 1950 e 1960[78]. São um espaço comum a todos os livros, mas são singulares em sua realização. Sublinho, portanto, que é possível afirmar a existência de um ciclo didático e gráfica em todos os livros, por mais reduzidas que elas possam ser. Sendo assim, parece-me aceitável assumir o "ciclo didático" como ponto de referência para descrever e analisar os livros de português que constituem o *corpus* desta pesquisa.

Volto à descrição do livro de Cegalla e Rocher. Nas primeiras páginas, os autores apresentam as *Instruções do Conselho Federal de Educação.* Ao todo, são sugeridos 32 textos para leitura, incluindo modelos de cartas, e 28 tópicos de gramáticas, a maioria de sintaxe. Em conformidade com o modelo gráfico de livros escolares de português do período, as suas lições são organizadas a partir dos textos sugeridos. A estrutura das lições pode ser resumida em: (1) Texto; (2) Vocabulário; (3) Comentários; (4) Exercícios 1; (5) Gramática; e (6) Exercícios 2. Geralmente, as propostas de escrita aparecem em (4) Exercícios 1, junto a atividades de interpretação de texto.

Em *Português,* há 82 propostas de escrita. Em sua maioria, elas exploram temáticas católicas e nacionalistas, em consonância com o regime político brasileiro do período, a ditadura militar, e, talvez, como ecos do nacionalismo forjado no Estado Novo. As propostas de escrita são sempre intituladas "*Temas para redação*", com exceção da proposta nº 44, que é intitulada apenas "*Redação*". Em geral, as propostas não ultrapassam a sugestão de um tema, por vezes resumidos em um único nome, como a proposta nº 33: "A Cruz" (CEGALLA; ROCHER, 1966 [1964], p. 101). A esse tipo de proposta, chamo de *proposta-sintagma.*

77 Sobre a mudança no perfil dos autores de livros didáticos no Brasil, cf. Bittencourt (2004) e Munakata (1997).

78 Em termos de mudanças de políticas educacionais, uma interpretação possível para a passagem da lição à unidade é a crescente regulação do Estado por meio de currículos e editais de compra de livros escolares. Pela observação, agradeço ao professor Emerson de Pietri.

Quadro 7. Distribuição da ênfase nos elementos do gênero do discurso em *Português* (1966 [1964]).

Ênfase	Frequência
Conteúdo temático	75
Estilo	0
Construção composicional	0
Construção composicional/Estilo	2
Construção composicional/conteúdo temático	5
Estilo/conteúdo temático	0

Quanto às ênfases aos elementos do gênero do discurso, no quadro 7, fica evidente que a principal ênfase de *Português* é no conteúdo temático, na forma de propostas como a nº 33: "A Cruz" (CEGALLA; ROCHER, 1966 [1964], p. 101) ou mesmo como a nº 75: "A família" (CEGALLA; ROCHER, 1966 [1964], p. 206). Poucos são as propostas que exploram outras ênfases e, quando o fazem, ainda permanecem atreladas ao conteúdo temático, como é o caso da proposta nº 51: "Descrever um tipo característico de imigrante, estrangeiro: o turco, o japonês, o português, o italiano" (CEGALLA, ROCHER, 1966 [1964], p. 141). Nessa proposta, tem-se a exigência de um tipo textual[79], a descrição (construção composicional), mas associada ao tema do texto que organiza a lição (conteúdo temático), o poema *Exortação*, de Cassiano Ricardo, que trata do trabalho dos imigrantes no Brasil.

Somente com duas ocorrências, a ênfase na construção composicional/no estilo aparece nas propostas nº 35 e nº 56. Em 35, "Discurso de saudação para uma autoridade" (CEGALLA; ROCHER, 1966 [1964], p. 101), são enfatizados o gênero e, portanto, sua forma relativamente estável, que o identifica como tal, e o interlocutor, uma autoridade, que demanda modos específicos do uso "estilístico" da língua.

Na proposta nº 56, destacam-se, novamente, o gênero, a saudação, na sua forma relativamente estável, e o interlocutor, a vida e os modos específicos do uso "estilístico" da língua para se dirigir a ele, com a indicação de uma pessoal verba determinada, a 2ª pessoa do singular, de modo que as ênfases são na construção composicional/no estilo.

> Faça uma saudação à vida, dirigindo-se a ela na 2ª pessoa do singular e salientando entre outras coisas: o grande bem que é a vida, suas dádivas e promessas, suas

79 Refiro-me a "tipo textual" sem, no entanto, teorizar o uso dessa noção. Emprego-a para indicar formas que, tradicionalmente, estiveram presentes nas aulas de português, como a narração, a dissertação e a descrição. Embora não explore esse aspecto, reconheço que, historicamente, mais do que tipos textuais, narrações, dissertações e descrições se tornaram *gêneros escolares*. Pela observação, agradeço ao professor Emerson de Pietri e à professora Pascoalina Saleh.

> asperezas, ilusões e enganos, sua face volúvel, sua fugacidade, o apêgo que lhe temos, o horror de perdê-la, etc. (CEGALLA; ROCHER, 1966 [1964], p. 155).

Em *Português,* a maior ênfase é no **conteúdo temático**. Como a maioria das propostas de escrita se reduzem a propostas-sintagma, é, na verdade, difícil identificar outras ênfases, como mostra o quadro 7. A proposta-sintagma parece ser uma marca característica de um período, mas que, na década de 1960, começa a perder espaço.

2.4.2 Português para o ginásio, de José Cretela (1940)

O livro *Português para o ginásio* aparece em dois formatos. Em 1945, é publicado em volumes individuais, isto é, um para cada uma das quatro séries do ginásio. Essa publicação aparece nas listas da CNLD[80] sob o número de processo 76.350-45. Importa destacar o número de processo, pois, analisando as listas, nota-se que, provavelmente, os dois últimos dígitos indicam a data de submissão do livro à Comissão. Nesse caso, portanto, *Português para o ginásio* foi submetido em 1945 e teve a aprovação publicada em 1947. No entanto, em 1947, esse livro escolar passa ser publicado aos pares, isto é, um volume para a 1ª e a 2ª série ginasiais e outro para 3ª e 4ª série ginasiais. Essa publicação aparece nas listas da CNLD[81] sob o número de processo 46.258-47. Foi, portanto, submetido à Comissão em 1947 e teve a aprovação publicada em 1950.

José Cretela, como Domingos Paschoal Cegalla, fez parte de uma geração de autores de livros escolares de português consagrada e que sobreviveu por muito tempo. No entanto, ficou mais conhecido por sua contribuição na área jurídica, na qual escreveu manuais importantes, como Curso de filosofia do direito (1967) e Curso de direito romano (1980) – note-se que são, também, livros escolares. Isso se deve ao fato de ter sido, dentre outras coisas, professor em universidades, incluída a Faculdade de Direito da USP.

Como o volume selecionado para este trabalho é duplo, para 3ª e 4ª séries, tomo 1947 como data de publicação da 1ª edição. No acervo da Nacional, só foram conservadas as fichas de circulação dos volumes duplos, cujo registro começa em 1947. Na verdade, vale observar que o formato que prosperou e fez bastante sucesso foi, justamente, a de volumes duplos, pois representa ganhos para a editora (produz-se um único volume para duas séries, gastando

80 Lista publicada no Diário Oficial da União em 24 de novembro de 1947.
81 Lista publicada no Diário Oficial da União em 12 de agosto de 1950.

menos material e mão de obra) e para os alunos e suas famílias (compra-se somente um livro a cada duas séries).

Quadro 8. Dados de circulação de *Português para o ginásio 3 e 4*.

Ano de publicação	Edição	Tiragem
1947	2-3	10.000
1948	4-5	10.000
1949	6-8	15.000
1950	9-10	10.000
1951	11-12	9.000
1952	13-14	10.000
1953	15-19	25.000
1954	20-24	25.000
1955	25-30	32.000
1956	31	8.000
1956	32-34	15.000
1958	35-41	35.000
1960	42-46	25.000
1960	47-50	20.000
1961	51-57	35.000
1962	58-62	25.0000
TOTAL	**62**	**284.000**

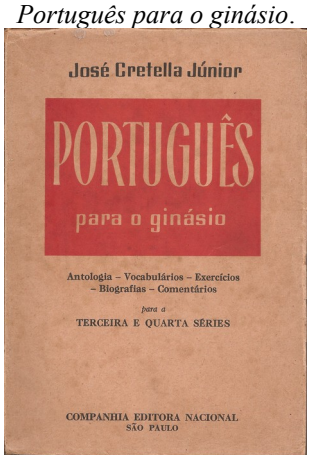
Fonte: Acervo do Companhia Editora Nacional (CMPH-Unifesp).

Português para o ginásio 3ª e 4ª séries foi publicado entre 1947 e 1962. O quadro 8 mostra, nesse período, os dados de sua ficha de circulação. Nesse intervalo, o conjunto, como um todo, atingiu 812.000 exemplares, sendo que 528.000 correspondiam ao volume de 1ª e 2ª séries e 284.000 correspondiam ao volume de 3ª e 4ª séries. Novamente, essa disparidade pode ser explicada pelo alto índice de evasão no ensino secundário, como afirmei ao tratar do livro Português, de Cegalla e Rocher. De todo modo, *Português para o ginásio* foi um sucesso editorial, chegando a quase 1 milhão de exemplares e circulando por cerca de 15 anos.

Na edição de 1948, com que trabalho, a parte do livro dedicada à 4ª ginasial se divide em três unidades: (1) Palavra: vocábulo e têrmo, (2) Indo-europeu e latim; e (3) Estudo breve e elementaríssimo de fonética histórica. Essa organização é reprodução parcial do programa de português para a 4ª série ginasial, que o autor exibe no início da parte destinada a essa série. Nesse livro, há muitas cartas e, também, algumas atividades orais e de pesquisa. As lições se organizam em torno de um texto base, geralmente uma carta, e, com alguma variação, estão ordenadas da seguinte maneira: (1) Texto; (2) Vocabulário; (3) Unidade I (II ou III, a depender); (4) Para bem redigir cartas (somente na Unidade I); (5) Exercícios; e (6)

Biografia. Chama a atenção o item (4), que se estende por toda a Unidade I. Em pequenos passos, o autor ensina como redigir bem uma carta (o que é uma carta, como preencher o envelope, tipos de carta etc.).

Figura 2: Reprodução de *Português para o ginásio*.



Fonte: Acervo pessoal.

As propostas de escrita aparecem na seção (5) Exercícios. Ao todo, são 34 propostas de escrita, sob o título "Redação". Elas estão distribuídas entre as três unidades e, embora, na Unidade I, haja a seção *Como redigir bem uma carta*, não há propostas específicas atreladas às explicações dadas pelo autor nesse tópico.

Quadro 9. Distribuição da ênfase nos elementos do gênero do discurso em *Português para o ginásio* (1948 [1947]).

Ênfase	Frequência
Conteúdo temático	14
Estilo	0
Construção composicional	3
Construção composicional/Estilo	13
Construção composicional/conteúdo temático	5
Estilo/conteúdo temático	0

O quadro 9 mostra que, nesse livro, a distribuição das ênfases é aparentemente variada, destacando-se conteúdo temático e construção composicional/estilo. A ênfase no conteúdo temático se explica pela presença de propostas-sintagma, que, iguais às do livro de Cegalla e Rocher, são entendidas como propostas de escrita em que há um ou mais sintagmas nominais, com ou sem complementos ou modificadores, determinando um tema específico, precedido(s) de um comando de exercício marcado por ruptura sintática, na forma de descrição da tarefa a ser realizada, como na proposta nº 16, "Redação: minha viagem ao fundo

do mar" (CRETELA, 1948 [1947], p. 228), em que há o comando "redação:", marcando uma ruptura sintática, seguido por um sintagma nominal definido e com modificadores. Nessa proposta, enfatiza-se o conteúdo temático (pouco parecem importar os aspectos composicionais e estilísticos), como é a tendência das propostas-sintagma.

Curiosamente, a proposta nº 16 se repete. Na proposta nº 19, mais uma vez, o enunciado é "Redação: minha viagem ao fundo do mar" (CRETELA, 1948 [1947], p. 237). A princípio, o que parece ser um erro de tipografia, que teria escapado ao autor, aos editores e aos tipógrafos, revela o lugar secundário ocupado pelo ensino de escrita, pois, em primeiro lugar, reforça seu caráter de apêndice da lição (ela está no fim, quase esquecida) e, em segundo lugar, revela, também, que as propostas de escrita poderiam passar despercebidas até para os leitores mais atentos, os profissionais de impressão, bem como o autor, de uma das mais prestigiosas editoras do Brasil, a Nacional.

O quadro mostra, também, uma grande frequência de propostas com ênfase em construção composicional/estilo. O destaque ao gênero carta, que ocupa grande parte do livro, pode ser uma explicação para esse resultado, uma vez que esse gênero, ao menos nesse período, parece impor, principalmente, exigências formais e estilísticas. Tome-se como exemplo a proposta nº 9, bastante parecida com as outras 12 que tem a mesma ênfase: "Carta de consolação a uma senhora aflita com o desaparecimento do filho (tratamento: *a senhora*)" (CRETELA, 1948 [1947], p. 201). Nessa proposta, há uma forma esperada para o gênero (carta com cabeçalho, vocativo, assinatura etc.) e um destinatário específico, bem como uma forma de tratamento, demandando usos estilísticos condizentes. A especificação temática, isto é, a consolação de uma mulher cujo filho despareceu, serve menos como tema e mais como ilustração da situação social em que essa proposta se insere, determinando, portanto, seu estilo. Assim, a ênfase está na forma do gênero (construção composicional), no destinatário, na forma de tratamento e na situação social de escrita (estilo).

Em *Português para o ginásio*, diferentemente de outros livros analisados do período, a ênfase dominante não recai no conteúdo temático exclusivamente, o qual não apresenta uma proporção marcadamente desigual em relação aos demais elementos. Nesse livro, as ênfases no **conteúdo temático** e na **construção composicional/estilo** correspondem a 27 das 35 apresentadas. Considerando-se a análise das ênfases nos elementos do gênero do discurso, o

livro de Cretela, na década de 1940, parece ser, no que diz respeito aos livros analisados, um ponto fora da curva.

No entanto, deve-se observar que, apesar de sua discrepância em relação aos demais livros das décadas de 1930, 1940 e 1950 analisados, *Português para o ginásio* guarda, com eles, semelhanças consideráveis, evidenciando um enraizamento sócio-histórico no que diz respeito ao ensino de escrita. Apesar de apresentar ênfase variada e não exclusiva em conteúdo temático, esta última ainda é destacada e atrelada às propostas-sintagma. Somado a isso, há o fato de que, por mais que aposte em gêneros mais utilitários (naquele período, uma carta comercial ou social, por exemplo) e, dentre os textos literários estudados, inclua autores modernistas, como Manuel Bandeira, ainda faz do texto literário o modelo para uma concepção de língua como expressão do pensamento, pautada pela "*simplicidade, correção, clareza, conveniência, harmonia, nobreza, precisão e naturalidade*" (CRETELA, 1948 [1947], p. 169, grifos do autor), retomando, claramente, uma *memória* retórico-poética. Nos próximos capítulos, voltarei a esse problema.

Pode-se sugerir, portanto, que *Português para o ginásio* é um indício da ascensão de uma atenção mais composicional e da gradativa perda de força do modelo beletrista que, até os anos 1960, orientaria o ensino de português e, também, o ensino de escrita. A análise detalhada do livro quanto às ênfases dos elementos do gênero do discurso permite localizá-lo como um "livro de transição", que se funda na tradição consolidada até a sua publicação, mas que já sinaliza, por outro lado, o seu esgotamento, bem como o esgotamento das formas de se pensar a educação até aquele momento.

2.4.3 Português ginasial, de José Baptista Luz (1950)

Ao que tudo indica, *Português ginasial* foi submetido à avaliação da CNLD[82] em 1951 e teve a sua publicação aprovada em 1952[83]. Em 1950, de acordo com as fichas de circulação do acervo da Nacional, começaram a ser publicados os volumes duplos para 1ª e 2ª séries ginasiais e, em 1951, os volumes duplos para 3ª e 4ª séries. Em pesquisas, não foi possível

82 Lista publicada no Diário Oficial da União em 13 de agosto de 1952.

83 O número de processo de volume para 3ª série ginasial era 104.409-51. Na reprodução da página do Diário Oficial em que aparece a relação de aprovados pela CNLD, não consta o número de processo dos outros volumes.

encontrar informações sobre Luz, apenas, no catálogo de autoridades da Biblioteca Nacional, sua data de nascimento, 1905. No entanto, no próprio livro em questão, aparecem outras obras publicadas por ele. Observando essa pequena relação, percebe-se que Luz foi autor de muitos livros escolares de português para todos os níveis: ginásio, técnico e colegial, publicados pela Companhia Editora Nacional. Pode-se sugerir, portanto, que era um autor consolidado na casa.

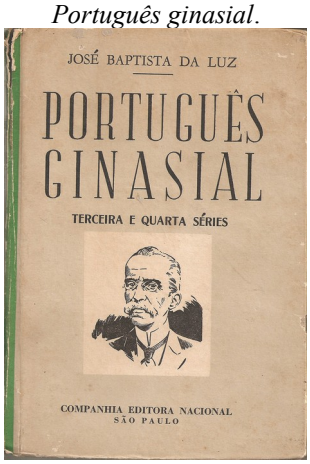
Quadro 10. Dados de circulação de *Português ginasial* 3ª e 4ª séries.

Ano de publicação	Edição	Tiragem
1951	1-2	10.000
1952	3-4	12.000
1953	5-7	15.000
1955	8-10	15.000
1958	11-12	12.000
1963	7	40.000
TOTAL	**12**	**104.000**

Fonte: Acervo do Companhia Editora Nacional (CMPH-Unifesp).

Somando-se os volumes para 1ª e 2ª séries e 3ª e 4ª séries, entre 1950 e 1963, foram publicados 242.000 exemplares. Como mostra o quadro 10, 104.000 exemplares são de 3ª e 4ª série. A alta tiragem e, também, sua longevidade (no caso do volume para as séries finais, 12 anos) garantem, por hipótese, ampla circulação.

Figura 3: Reprodução de *Português ginasial*.



Fonte: Acervo pessoal.

Na primeira página da seção destinada à 4ª série ginasial, da edição de 1954, com que trabalho, o autor apresenta um pequeno programa da disciplina, especificando objetos a serem ensinados e atividades a serem propostas:

> 1) a) Leitura e interpretação de prosadores e poetas brasileiros e portuguêses dos dois últimos séculos; b) Vocabulário. c) Exposição oral. d) **Exercícios escritos de redação**; 2) Revisão: a) Quadros dos conectivos coordenativos e dos subordinativos; b) quadros sinóticos da classificação das orações; e 3) A propósito da leitura feita em aula, tratar-se-á dos seguintes assuntos: a) Análise sintática. b) Figuras de sintaxe. c) Noções elementares de fonética fisiológica. f) Estudo complementar de formação das palavras. g) Comentário gramatical. h) Versificação (LUZ, 1954 [1951], p. 153, grifo meu).

Esse programa é uma reprodução da portaria nº 966, de 02 de outubro de 1951. Na contracapa do livro, há um *box* com o enunciado: "De acôrdo com os novos programas, conforme portarias nº 966, de 2/10/51 e 1045, de 14/12/51". Tanto a reprodução dos programas quanto a inclusão dessa espécie de *box* eram estratégias de "atualização" comuns entre as editoras. No entanto, o autor ignora o detalhamento dos exercícios de escrita proposto pela portaria nº 1045: "Exercícios escritos: descrição de paisagens, cenas e tipos; cartas, requerimentos, dissertações e notícias para jornal". Ora, a opção por reproduzir uma ou outra parte da portaria na primeira página da seção destinada à 4ª série pode ser uma estratégia de apresentação do material. Especificamente, a escrita, objeto deste trabalho, foi pouco privilegiada ao ser apresentada sem detalhes, quase como um recurso para livrar o autor de dar conta do programa. Naturalmente, isso se reflete nas atividades de produção escrita presentes em *Português ginasial.*

Com alguma variação, as lições se organizam em: (1) Texto; (2) Estudo gramatical; e (3) Exercícios. Quanto às propostas de escrita, são apenas cinco e elas aparecem em (3) Exercícios, junto de atividades do item (2) Estudo gramatical, da qual, nesse caso, a produção escrita também faz parte, isto é, a escrita nada mais seria do que a articulação de sentenças e o conhecimento do valor semântico (lógico?) dessa articulação. Tanto as propostas de escrita são uma continuidade do ensino da sintaxe, que essas propostas aparecem ao lado dos exercícios como "Que sabe sôbre a conjunção *que*? quando é coordenativa aproximativa, subordinativa causal ou temporal?" (LUZ, 1954 [1951], p. 169).

Quadro 11. Distribuição da ênfase nos elementos do gênero do discurso em *Português ginasial* (1954 [1951]).

Ênfase	**Frequência**
Conteúdo temático	2
Estilo	0
Construção composicional	0
Construção composicional/Estilo	0
Construção composicional/conteúdo temático	3
Estilo/conteúdo temático	0

Como mostra o quadro 11, a principal ênfase do livro é na construção composicional/conteúdo temático. Uma possível explicação para essa ênfase é a opção de Luz pelas descrições (note-se que não aparecem dissertações, notícias de jornal e outros gêneros descritos na portaria nº 1045). É o caso da proposta de escrita nº 1: "Faça uma descrição da paisagem que contemplou quando de sua viagem ao litoral, o tipo do pescador que teve ensejo de conhecer, bem como seu modo de vida" (LUZ, 1954 [1951], p. 169). Nela, exige-se um tipo textual, portanto, um aspecto da construção composicional, remetendo-se a um tema específico, a vida litorânea, tipo humano e aspectos culturais. Por serem poucas as propostas, a ênfase no conteúdo temático não foi marcadamente inferior. A ênfase no conteúdo temático pode ser vista na proposta nº 3: "Faça uma composição que tenha por assunto a proclamação da República" (LUZ, 1954 [1951], p. 201). A ênfase é sobre o tema, pois não há demandas de forma ou de estilo, somente uma exigência vaga de que seja uma composição[84].

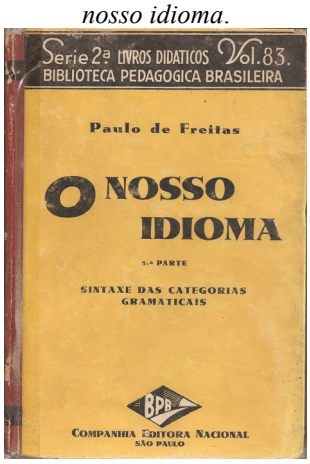
Se o livro de Cretela, que acabo de apresentar, foi um ponto fora da curva, não se pode dizer o mesmo de *Português ginasial*, de Luz. Um indício que pode sustentar essa afirmação é, justamente, a quase ausência de propostas de escrita. Apesar da ausência de propostas de escrita, no entanto, *Português ginasial* foi um relativo sucesso de vendas, fazendo levantar a hipótese de que o ensino de escrita, nesse período, não era, necessariamente, um fator decisivo para se comprar ou não livro escolar. Escapando um pouco ao convencional, há o fato de que a maior ênfase é na **construção composicional/no conteúdo temático**, não somente em conteúdo temático, num período dominado pelas propostas-sintagma.

84 Neste ponto, já deve ter ficado evidente para o leitor que os autores de livros escolares usam, em diferentes períodos, os termos composição, redação e, a partir de meados da década de 1970, produção textual. Para uma definição mais esquemática (e estática...) de cada um desses conceitos, recorro a Guedes (2017, p. 88-90): "A palavra *composição*, usada para designar textos escritos na escola, é a mais antiga: vincula-se à mesma teoria que dá embasamento à gramática tradicional e vê a linguagem como instrumento de organização e de expressão do pensamento dentro dos princípios da lógica formal. […]. *Redação* expressa a eficiência tecnocrática dos engenheiros, economistas, administradores, politicólogos civis e militares que foram substituindo os bacharéis no comando dos negócios. […]. *Produção de texto* expressa a ação de escrever textos como um trabalho entre outros: cultivar a terra, pastorear cabras, consertar sapatos, dar aulas, apertar parafusos numa linha de montagem ou desapertá-los num ferro-velho, engessar pernas quebradas. Não se trata de *compor*, isto é, de juntar com brilho, nem de *redigir*, isto é, de organizar, mas de produzir, transformar, mudar, mediante a ação humana, o estado da natureza com vistas a um interesse humano".

2.4.4 O nosso idioma, de Paulo de Freitas (1930)

O livro *O nosso idioma*, de Paulo de Freitas, foi submetido à avaliação da CNLD[85] em 1944 e teve sua aprovação publicada em 1947. Porém, as fichas de circulação disponíveis no acervo da Nacional mostram que, originalmente, *O nosso idioma* começou a ser publicado em 1936, com um volume dedicado à morfologia. A edição que aparece na lista da CNLD é já uma tentativa da Nacional de se adequar à Reforma Capanema (1942), que reorganizou consideravelmente o ensino secundário. Com essa reforma, o secundário continuou durando sete anos, conforme estabelecido pela Reforma Francisco Campos (1931), porém, foi reorganizado em quatro anos de ginásio (1ª a 4ª séries) e três anos de colégio (1ª a 3ª séries), formato que permaneceu até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971. Segundo Hallewell (2017 [1985], p. 409), para a Nacional, "isso significava a revisão drástica e imediata de não menos de quarenta volumes", dentro os quais, mostram as fichas de circulação, estava *O nosso idioma*.

Figura 4: Reprodução de *O nosso idioma*.



Fonte: Acervo pessoal.

Para este trabalho, considerada a dificuldade de encontrar obras de ampla circulação publicadas na década de 1930 – há pouquíssimos dados –, considero as edições de 1930 de *O nosso idioma*. Por ainda responder à Reforma Francisco Campos, de 1931, que, embora tenha organizado o ensino secundário também em sete anos, dividiu-o em cinco anos de fundamental e dois de complementar, optei por trabalhar com o último volume do conjunto, *O nosso idioma* 3ª parte: sintaxe das categoriais gramaticais[86], destinado, portanto, ao último ano do primeiro ciclo do ensino secundário, como os demais livros analisados. Como afirmei no

85 Lista publicada no Diário Oficial da União em 27 de outubro de 1947, sob o número de processo 83.532-44.

capítulo anterior (cf., aqui mesmo, nota 32), não há, naturalmente, equivalência entre a organização das diferentes reformas do ensino secundário, mas, para fins metodológicos, é preciso operar esse tipo de aproximação, sem perder de vista que uma e outra reforma são incomensuráveis.

Paulo de Freitas foi professor de português na Escola Álvares Penteado e tinha relações próximas com Monteiro Lobato, como mostra o prefácio do volume destinado à morfologia. Segundo Toledo (2001, p. 19), manter relações próximas com Lobato era um dos caminhos para receber o aval da Companhia Editora Nacional, pois, frequentemente, Monteiro Lobato promovia a articulação dos autores com Octalles Marcondes Ferreira, o editor-chefe da Nacional, criando seu panteão dentro da casa. Pela Nacional, Freitas já tinha publicado livros para o ensino comercial, como Técnica Comercial e Correspondência comercial portuguesa, o que é consistente com sua carreira na Escola Álvares Penteado.

O nosso idioma foi publicado entre 1936 a 1950. Durante esse período, o conjunto atingiu 154.000 exemplares, sendo que o volume de maior tiragem foi *O nosso idioma*: curso elementar, com 85.000 exemplares, dado bastante plausível, porque, em função da evasão escolar, como já mencionei, os volumes destinados aos anos iniciais do secundário vendiam mais e os destinados aos anos finais vendiam menos. Esses números permitem sugerir que, como projeto que emerge na década de 1930, *O nosso idioma* é representativo e se renovou de acordo com determinações sociopolíticas mais imediatas (por exemplo, a reforma Capanema, como tantos outros livros) e sócio-históricas menos imediatas (por exemplo, a relação entre disciplinas escolares e disciplinas científicas). Neste trabalho, em específico, importam os exemplares publicados entre 1936 e 1941, de acordo com a Reforma Francisco Campos (1931)[87], mais particularmente a terceira parte, dedica à sintaxe das categoriais gramaticais.

86 O conjunto é composto por: *O nosso idioma*: curso elementar (1936); *O nosso idioma* 1ª parte: Morfologia (1936); *O nosso idioma* 2ª parte: sintaxe geral (1937); e *O nosso idioma* 3ª parte: sintaxe das categorias gramaticais (1938).

87 Em meados da década de 1940, *O nosso idioma* já era publicado no formato de volumes duplos para as 1ª e 2ª séries e 3ª e 4ª série ginasiais. Por isso, optei por trabalhar com sua antiga organização, enfatizando o projeto elaborado por Freitas na década de 1930: *O nosso idioma: curso elementar* (1936); *O nosso idioma 1ª parte: Morfologia* (1936); *O nosso idioma 2ª parte: sintaxe geral* (1937); e *O nosso idioma 3ª parte: sintaxe das categorias gramaticais* (1938), estudando detidamente a 3ª parte do conjunto.

Quadro 12. Dados de circulação de *O nosso idioma* 3ª parte: sintaxe das categoriais gramaticais.

Ano de publicação	Edição	Tiragem
1938	1	5.000
1939	2	2.100
1940	3	3.100
TOTAL	**3**	**10.200**

Fonte: Acervo do Companhia Editora Nacional (CMPH-Unifesp).

Como mostra o quadro 12, a terceira parte de *O nosso idioma* foi publicada entre 1938 e 1940[88]. Nesse período, atingiu 10.200 exemplares. Em relação aos demais livros apresentados até agora, é um número baixo, mas se deve considerar que, na década de 1930, num período de apenas 2 anos, esse não é um número necessariamente baixo. Ele é, portanto, como já procurei demonstrar, representativo de um projeto educacional e editorial que emerge na década de 1930 e, consideradas exigências históricas e políticas, se renova nas décadas de 1940 e de 1950.

No exemplar com que trabalho, a 1ª edição de 1938, no índice, o livro se divide em (1) Leitura e (2) Gramática, no entanto, como no caso de Português, de Cegalla e Rocher, essa divisão não se realiza no livro como um todo, sendo as lições as responsáveis pela organização interna do volume. As lições são iniciadas por um texto e, em seguida, há os seguintes intertítulos: (I) Gramática, subseção na qual são abordados tópicos gramaticais; (II) Questionário, subseção na qual são feitas perguntas sobre os tópicos gramaticais estudados; e (III) Exercícios, subseção com mais exercícios sobre os tópicos gramaticais estudos e, também, os chamados temas para exercícios de redação ou, por vezes, temas para exercícios de correspondência, esses últimos, um eco da obra anterior de De Freitas, Correspondência comercial portuguesa.

Quadro 13. Distribuição da ênfase nos elementos do gênero do discurso em *O nosso idioma* (1938 [1938]).

Ênfase	Frequência
Conteúdo temático	67
Estilo	0
Construção composicional	0
Construção composicional/Estilo	0
Construção composicional/conteúdo temático	54
Estilo/conteúdo temático	0

88 Provavelmente, com a Reforma Capanema (1942), foi incluído no volume destinado às 3ª e 4ª séries ginasiais. Por não ter analisado esse volume, apresento essa possibilidade apenas como hipótese a se conferir.

O quadro 13 mostra que a maior ênfase é no conteúdo temático, mas a ênfase conjunta na construção composicional/no conteúdo temático não é muito menor. Fica claro que, em *O nosso idioma*, embora sejam muitas, as propostas de escrita são pouco variadas. Curiosamente, o estilo não é enfatizado. Considere-se, no entanto, que tudo quanto não é exercício de escrita, ao menos nesse livro, parece enfatizar o estilo e a correção, mesmo que não exatamente o estilo nos termos bakhtinianos. Cabe perguntar: o que, numa aula de português, não é ensino de escrita?

Em cada um dos exercícios são sugeridas entre cinco e seis propostas de redação, totalizando 121 exercícios propostos. A maioria delas se reduz ao que estou chamando de proposta-sintagma, como as nº 11, 40 e 116, respectivamente "A ingratidão" (FREITAS, 1938 [1938], p. 28) , "A imprensa" (FREITAS, 1938 [1938], p. 96) e "O egoísmo" (FREITAS, 1938 [1938], p. 226). Em alguns casos, o tema indicado na forma de sintagma nominal é precedido por "composição", como é o caso da proposta nº 56: "Composição: a felicidade de um cão" (FREITAS, 1938 [1938], p. 122). Não fica clara, contudo, a diferença entre o simples sintagma e o sintagma acompanhado por "composição", já que as demais também eram "composições". Pode-se pensar que o termo "composição" procure enfatizar o aspecto composicional em detrimento do temático ou estilístico, mesmo numa proposta orientada ao conteúdo temático, sem quaisquer especificações, justamente, quanto à construção composicional.

Por outro lado, há um grande número de propostas em que são indicados os tipos textuais requisitados (descrição, narração e dissertação) e, em menor quantidade, propostas em que são indicados os gêneros requisitados, como um artigo para jornal. Nas propostas nº 52 e 60, respectivamente, são solicitadas uma descrição e uma dissertação: "Descrição: meu bairro" (FREITAS, 1938 [1938], p. 118) e "Dissertação: a vida das abelhas" (FREITAS, 1938 [1938], p. 127). Na proposta nº 84, o gênero: "Artigo para jornal: o problema das habitações" (FREITAS, 1938 [1938], p. 176).

Em *O nosso idioma*, incontestavelmente, a principal ênfase é em **conteúdo temático**. Mesmo a ênfase "concorrente" depende do conteúdo temático e se diferencia em poucos aspectos, mantendo, apesar da indicação do tipo textual requerido, a estrutura de proposta-sintagma.

2.5 Livros da Editora do Brasil

No capítulo de seu livro que dedica à Companhia Editora Nacional, Hallewell (2017 [1985], p. 409) lembra que, em 1943, seis funcionários-professores da Nacional se demitiram da empresa para fundar a sua própria, a Editora do Brasil. Ainda segundo Hallewell, a Editora do Brasil "logo se tornou, e ainda é, importante editora de livros didáticos e infantis". Depois dessa, Hallewell só faz mais quatro menções à Editora do Brasil, geralmente em listas que indicam a produção das empresas num determinado período (cf. HALLWELL, 2017 [198], p. 413; 581; 590; 630).

Para, entre 1960 e 1970, estudar a imagem construída sobre a juventude na Revista da Editora do Brasil S/A (EBSA), publicada entre 1947 e 1990, Braghini (2010) assume como objetivo levantar documentos que sustentem o histórico da editora, justificando a investigação, primeiro, porque "não havia estudos sobre essa Editora; depois, porque seria improdutivo estudar a Revista, a documentação principal, sem conhecer o universo dos responsáveis por sua publicação" (BRAGHINI, 2010, p. 23). Na mesma trilha da crítica de Toledo (2001) a Hallewell (cf., aqui mesmo, notas 64 e 65), Braghini questiona os poucos dados disponíveis sobre a Editora do Brasil, principalmente os de Hallewell e os dos próprios editores, evidenciando o compromisso dessa empresa com o poder e sua postura conservadora.

Braghini (2010, p. 34), consultando atas notoriais relativas à editora, encontrou três dos seis funcionários mencionados por Hallewell: Carlos Costa, Carlos Pasquele e Manoel Netto. Ainda segunda a autora, em 5 de agosto de 1943, foi registrada a sociedade anônima Editora do Brasil, que tinha como objetivo promover "a edição e divulgação de obras didáticas e de caráter cívico de valor real" (Junta Comercial de São Paulo, 1943, p. 10 *apud* BRAGHINI, 2010, p. 35). Entre sua fundação e seu estabelecimento no mercado, a Editora do Brasil apostou, desde 1947, na sua revista pedagógica, a EBSA, para se consolidar como uma das grandes no mercado de livros didáticos. Braghini (2010, p. 28) afirma que "os editores de EBSA tornaram-se mestres na arte de criar evasivas para vender produtos e marcar o nome da editora no mercado". Um dos resultados da propaganda evasiva foi se firmar como uma editora "antimercado", pois, supostamente, o objetivo de uma revista como a EBSA não era divulgar os produtos da editora, mas ajudar professores com questões burocráticas de toda

natureza, desde a produção de *clippings* de leis, decretos e portarias e, até mesmo, na intermediação entre professores e autoridades (cf. BRAGHINI, 2010, p. 34 *et seq.*).

Entre 1943 e 1950, a Editora do Brasil se assentou como uma editora querida e avessa aos "exageros" do mercado de livros didáticos, fazendo recair sobre si a "nobreza" de quem cumpre um "dever patriótico" e, ao mesmo tempo, por consequências inevitáveis, produz lucros. Como afirma Braghini (2010, p. 59), "ganhar dinheiro sem estar necessariamente pensando nele tornou-se uma 'realidade'". A partir da década de 1960, sobretudo depois do golpe militar, diferentemente do que acontece em outras revistas pedagógicas do período, o discurso conservador da Editora do Brasil, na revista EBSA, como nota Braghini (2010, p. 61), aparece sem qualquer sutileza.

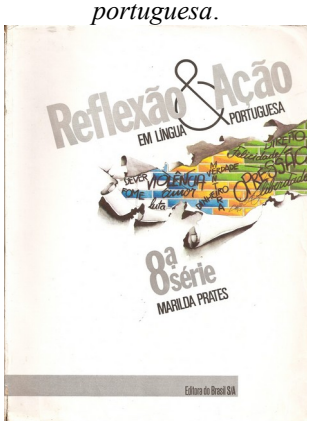
Desse período em diante, a trajetória da editora, apesar de alguns percalços, é ascendente. O comprometimento com o regime autoritário é favorável aos negócios, garantindo seu lugar dentre as editoras que mais cresceram durante a ditadura militar (cf. BRAGHINI, 2010, p. 76). Em 1970, ainda segundo Braghini (2010, p. 78), especificamente no triênio entre 1971 e 1973, a Editora do Brasil atingiu seu auge, tendo inaugurado um gigante parque gráfico em Guarulhos (SP) e inaugurado filiais em diferentes locais do Brasil, como Brasília (DF), São José do Rio Preto (SP), Goiânia (GO) e São Luís (MA).

Considerando-se os dados apresentados por Braghini (2010) e como também foi o caso da Companhia Editora Nacional, não causa espanto que haja quatro livros editados pela Editora do Brasil no material selecionado pelo critério autoral-editorial. A princípio, as técnicas evasivas de propaganda e, depois, o comprometimento com o regime autoritário garantiram a essa editora uma longa vida, tendo produzido obras de ampla circulação em diferentes momentos. Dessa editora, analiso os livros: (1) *Reflexão e ação em língua portuguesa*, de Prates; (2) *Português – Texto & Voz*, de Tesoto; (3) *Curso de português*, de De Barros; e (4) *Quarto livro de português*, de Costa. O primeiro aparece no manual de escolha de livro didático do PNLD 1985, o segundo, no PNLD 2005 e os outros dois nas relações da CNLD. Apresento-os, por hipótese, do que mais ao que menos circulou. O leitor não deve esperar, portanto, que a apresentação dos livros esteja em ordem cronológica.

2.5.1 Reflexão e ação em língua portuguesa, de Marilda Prates (1980)

O livro *Reflexão e ação em língua portuguesa*, de Marilda Prates, foi publicado em 1984. Ele foi recomendado nos PNLDs[89] de 1985, 1988, 1992 e, a partir de 2002, pela editora Moderna, Prates passou a publicar Encontro e reencontro em língua portuguesa – reflexão e ação. Como não tive acesso à nova publicação de Prates, não posso comentá-la em relação ao livro selecionado para compor o material desta pesquisa, porém, do ponto de vista comercial, parece haver uma tentativa de recuperar o prestígio do antigo *Reflexão e ação em língua portuguesa*, da década de 1980. Não foi possível encontrar dados sobre a biografia de Marilda Prates, como sua formação e atuação profissional, mas sua presença constante no PNLD, sempre em editoras grandes, deixa saber que é uma autora profissional de livros didáticos.

Figura 5: Reprodução de *Reflexão e ação em língua portuguesa*.



Fonte: Acervo pessoal.

De acordo Ruiz et al. (1986, p. 82, especificamente o Quadro), Reflexão e ação foi o conjunto mais solicitado do PNLD 1985. Segundo o Relatório de atividades de 1985 da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), nessa edição do programa, foram distribuídos

89 Tive acesso aos manuais e guias de escolha do livro didático dos PNLDs de 1985, 1987, 1988, 1992, 1999, 2002 e 2005 (cf. Anexo B). No manual de 1987, faltavam, justamente, as páginas com as indicações de língua portuguesa de 5ª a 8ª série, provavelmente perdidas durante a digitalização. A ausência de alguns manuais e guias (por exemplo, os manuais de 1993, de 1994, de 1995 etc.) pode ser explicada por diversos motivos. Destaque-se, no entanto, que, desde 1995, o PNLD adotou uma estrutura cíclica. Segundo Cassiano (2006, p. 47), isso significa que "há, a cada ano, alternância na compra integral do MEC. Isto implica que se num ano o governo compra os livros de todas as disciplinas para os alunos de 2ª a 4ª série, no ano seguinte comprará integralmente os livros para os alunos de 5ª a 8ª série, e no outro ano, o governo apenas fará complementação de matrícula e reposição. […]. Essa sistemática justifica que em um ano seja publicado o Guia de Livros didáticos de 1ª a 4ª série; no outro ano, de 5ª a 8ª; e no terceiro ano não é produzido nenhum Guia, visto ser um ano de reposição".

21,6 milhões de livros[90]. Considerando que, na área de língua portuguesa, o livro de Prates foi o mais solicitado, é plausível afirmar que ele teve ampla circulação na década de 1980 e, por ter aparecido em outras edições do PNLD, uma sobrevida de, pelo menos, 9 anos, sem contar, naturalmente, o seu "reaparecimento parcial" com outro título, nos anos 2000.

No site do ISBN[91] Brasil, base de dados que identifica livros de acordo com seu autor, título, país e editora, Reflexão e ação aparece como tendo 54 edições. Naturalmente, esse não é um número confiável, pois, durante a pesquisa, constatei que não há grande esforço das editoras em preencher os dados do ISBN com seriedade. No entanto, na Editora do Brasil, ao menos nesse período da década de 1980, parecia haver uma tentativa de preenchê-los, tanto que dos outros seis livros da Editora do Brasil presentes no manual do PNLD 1985, cinco têm dados preenchidos com regularidade.

Na edição com que trabalho, sem data, o livro *Reflexão e ação em língua portuguesa* está dividido em 12 unidades e cada uma das unidades está dividida em: (1) Texto 1; (2) Estudo gramatical; (3) Estudo ortográfico; (4) Texto 2; e (5) Atividades de redação. A subseção (5) Atividades de redação está dividida em: (1) Na pontuação; (2) Na frase; e (3) Na expressão criativa. Nesse último item, são sugeridas de 3 a 4 propostas de escrita. Ao todo, são 41 propostas.

90 Em dissertação de mestrado, cujo objetivo é descrever, articulando à carreira docente, o uso de livros escolares de português no estado de Mato Grosso, Silva (2007, p. 103) aplicou questionários a 22 professores e, depois, entrevistou outros seis, das escolas mais antigas da rede estadual da capital do Mato Grosso. Sobre *Reflexão e ação em língua portuguesa*, a autora afirma: "Dentre outros, em circulação nos anos oitenta, *Reflexão e ação em língua portuguesa*, de Marilda Prates, parece-me ser um livro que muito bem representa esse período. Esse foi um título mencionado reiteradas vezes pelos professores que fizeram parte da pesquisa preliminar, como sendo utilizado por quase que todos os anos da década de 80, avançando os anos de 2003 a 2005".

91 Não é possível indicar o link preciso dos dados de *Reflexão e ação em língua portuguesa*, portanto, indico o link para pesquisa e o ISBN utilizado para chegar aos resultados apresentados: 85-10-00146-4. Disponível em: https://bit.ly/2s9lOkp. Acesso em: 24 jan. 2019.

Quadro 14. Distribuição da ênfase nos elementos do gênero do discurso em *Reflexão e ação em língua portuguesa* (s/d [1984]).

Ênfase	Frequência
Conteúdo temático	6
Estilo	0
Construção composicional	6
Construção composicional/Estilo	2
Construção composicional/conteúdo temático	25
Estilo/conteúdo temático	2

O quadro 14 mostra que a combinação construção composicional/conteúdo temático recebe a maior ênfase. Uma possível razão para isso é o fato de que, não raras vezes, nas propostas, são indicados o tipo textual e o gênero requeridos, acompanhados do tema. Embora pareça consideravelmente distante das propostas-sintagma, predominantes até o fim da década de 1960, a estratégia não é tão diferente, na medida em que, em lugar de orientações precisas sobre a proposta, há apenas várias perguntas retóricas e palavras sinônimas que servem para, justamente, especificar o tema[92]. Esse é o caso da produção nº 29, uma narração fantástica:

> **Título sugerido:** A nova arca de Noé. Imagine que você é Noé. E que recebeu ordens do Senhor para construir uma arca e levar consigo pessoas e animais que desejar. Quem você escolherá? Por que escolherá? Começa chover fortemente. Sua aventura inicia… Deixe sua fantasia conduzir você até essa situação fantástica! Relate-a! (PRATES, s/d [1984], p. 164).

O título sugerido tem uma dupla função. A primeira, naturalmente, de título. A segunda, de indicação temática, como numa proposta-sintagma. Há uma tentativa de construir uma situação pragmática para a produção (receber uma ordem do Senhor etc.), mas predomina a reiteração do tema, com as perguntas, para circunscrevê-lo. O restante fica a cargo da "fantasia", que se confunde ora com estímulo, ora com falta de especificação da atividade.

Há, ainda, ênfase razoável no conteúdo temático e na construção composicional separadamente. Na proposta nº 34, de Prates (s/d [1984], p. 201), "Leia os versos de Luiz Gonzaga Júnior 'Caminhos do coração'. Transcreva os sentimentos neles contidos", a ênfase recai no conteúdo temático e lembra uma atividade de leitura. Na proposta nº 8, é apresentada a estrutura de uma dissertação escolar:

> Dissertar: é expor um assunto, esclarecendo as verdades que o envolvem, discutindo a problemática que nele reside; é defender princípios, tomando posições; é analisar

92 Agradeço à colega pesquisadora Thais Rosa Viveiros por me indicar o movimento de especificação do tema com perguntas retóricas e repetição de palavras sinônimas.

> objetivamente um assunto através de uma sequência lógica de ideias; é apresentar opiniões sobre um determinado assunto; é apresentar opiniões positivas e negativas, provando suas opiniões, citando fatos, razões e justificativas. Nunca se esqueça: Antes de começar a escrever é preciso pensar, dar asas à imaginação. Isto é, compor o trabalho mentalmente. Registrar as ideias fundamentais numa sequência. Acrescentar o que faltar, ou suprimir o que for supérfluo, desnecessário. Praticando: **Procure seguir o esquema sugerido para desenvolver seu trabalho**. Que assunto você escolherá para desenvolver? Que frase-introdução você usará para iniciar o assunto? Pontos positivos sobre o assunto a ser desenvolvido. Comprove os aspectos positivos do assunto, com exemplos práticos. Pontos negativos sobre o assunto. Comprove os aspectos negativos do assunto, com exemplos práticos. Que conclusões você dará para encerrar o assunto? Título sugerido: Um herói pela metade (PRATES, s/d [1984], p. 63, grifo meu).

Toda a proposta está centrada na sugestão de se seguir o "esquema". Novamente, o título sugerido cumpre a função de título e de índice temático. Embora não esteja formalizada, a dissertação é apresentada como estrutura, de modo que pouco importaria o assunto, desde que se seguisse o "esquema". Algo semelhante ao que Lemos (1977, p 62) afirma sobre redações de vestibular:

> [O vestibulando] operaria sobre um modelo formal pré-existente à sua reflexão sobre o tema. Ou melhor, […] a organização sintático-semântica do seu discurso não representaria o produto de sua reflexão sobre o tema, mas, ao contrário, de um arcabouço ou esquema, preenchido com fragmentos de reflexão ou evocações desarticuladas.

Em *Reflexão e ação em língua portuguesa*, a principal ênfase é em **construção composicional/conteúdo temático**. Esse livro não apresenta distribuição equilibrada de ênfases, pois o predomínio de ênfase na construção composicional/no conteúdo temático é numericamente muito superior. Por hipótese, pode-se pensar numa espécie de transição quanto à ênfase dada nos livros escolares, passando, talvez, do conteúdo temático para a construção composicional, o que teria se iniciado em meados dos anos 1970.

2.5.2 Português: texto e voz, de Lídio Tesoto (2000)

Embora tenha sido publicado em 2002, *Português: Texto e voz*, de Lídio Tesoto, aparece no guia do PNLD 2005. Esse guia, que está fora do recorte temporal do trabalho, foi utilizado porque um número grande dos participantes do PNLD 2002 já havia aparecido em listas do mesmo programa da década de 1990. O recurso ao PNLD 2005 foi uma tentativa de encontrar livros produzidos entre 2000 e 2002, com circulação considerável e que fossem representativos desse curto período. *Português: texto e voz* não foi tão bem avaliado pelo PNLD, sendo recomendado com ressalvas. Segundo Bonow (2008, p. 50-51), o livro foi

excluído no PNLD 2008, obtendo pontuação de 38,49/100. No entanto, deve-se lembrar que as recomendações com ressalvas não significam pouca circulação. Curiosamente, à época que essa classificação existia, mesmo os livros não recomendados costumavam ser escolhidos pelos professores, por vezes, em grande quantidade (a esse respeito, cf. BATISTA, 2000, p. 14-20)[93].

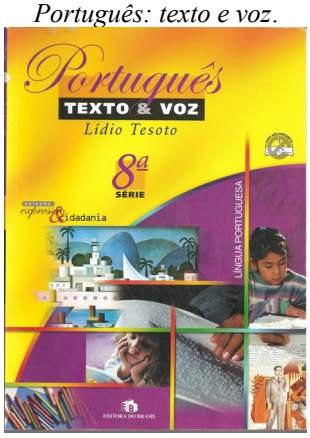
Considere-se, também, a grande experiência de Lídio Tesoto em edições anteriores do PNLD. Seu nome de autor consolidado pesa a favor de seu livro, pois, muitas vezes, o nome do autor é, por si só, uma receita comercial. Na primeira página de *Português: texto e voz*, o autor apresenta seu currículo, destacando a formação em Letras pela Universidade de São Paulo e, naturalmente, suas antigas publicações, que fizeram sucesso nos anos 1990: Texto e contexto e Novo Texto e contexto, ambos publicados pela Editora do Brasil. Note-se que o título *Português:* ***texto*** *e voz* repete a fórmula de seus antigos livros, talvez tentando, como parece ter feito Prates, convocar o prestígio dos livros anteriores para a nova empreitada.

Na ausência de informações mais detalhadas, recorro ao *Quadro de exemplares de livros didáticos adquiridos por editora*[94] no PNLD e PNLEM 2005. Neste quadro, a Editora do Brasil aparece como uma das maiores fornecedoras do PNLD, tendo vendido 5.964.404 livros, ainda distante, porém, da Ática, que vendeu 20.221.180 livros. Ora, com esses dados e considerando uma das exigências da seleção do material, isto é, ter sido publicado entre 2000 e 2002, pode-se dizer que *Português: texto e voz* reuniu boas condições de circulação tanto em termos de sua concepção (consideradas as contradições presentes na escolha e, portanto, na circulação desses livros – livros bem avaliados, sendo desprezados; livros menos bem avaliados, sendo escolhidos pelos professores e pelas escolas) – quanto em termos da força empresarial empenhada em sua divulgação.

93 Segundo Batista, os professores, a princípio, tinham a opção de escolher mesmo os livros não recomendados. A partir do PNLD 1999, no entanto, eliminou-se a categoria *não recomendado*. Ainda de acordo com Batista (2000, p. 20), com a consolidação das políticas de avaliação, "os dados mostram que, inicialmente, as escolhas dos professores recaíram, predominantemente, sobre livros menos qualificados pela avaliação. Progressivamente, contudo, os mais bem qualificados passaram a ser mais solicitados pelos docentes". Em relação ao livro de Tesoto, defendo que, embora recomendado com ressalvas, teve circulação razoável, pois ser recomendado com ressalvas não elimina, ao menos não automaticamente, a possibilidade de ampla circulação. Na verdade, ele mostra uma das faces curiosas do início dos anos 2000: a persistência, mesmo que menor escala, de coleções não tão bem avaliadas.

94 Disponível em: https://bit.ly/37Aq2C7. Acessado em 21 jan. 2019.

Figura 6: Reprodução de
Português: texto e voz.



Fonte: Acervo pessoal.

Na edição com que trabalho, a 1ª edição de 2002, *Português: texto e voz* está divido em três unidades: (1) Homem/mulher – um par de complicada parelha; (2) Essa gente brasileira – flagrantes sociais de um país-continente; e (3) Um mergulho no nosso mundo interior. Respectivamente, as unidades apresentam cinco, seis e cinco lições. As lições[95] costumam se organizar em torno de um texto, oferecendo exercícios de análise linguística e uma proposta de produção de texto. No total, são 13 propostas de escrita.

Quadro 15. Distribuição da ênfase nos elementos do gênero do discurso em *Português: texto e voz* (2002 [2002]).

Ênfase	Frequência
Conteúdo temático	7
Estilo	0
Construção composicional	2
Construção composicional/Estilo	1
Construção composicional/conteúdo temático	3
Estilo/conteúdo temático	0

No quadro 15, nota-se que o conteúdo temático recebe a maior ênfase. Se comparada com as outras ênfases registradas, a diferença é considerável, pois a construção composicional só foi enfatizada em duas atividades e o estilo, que só aparece em conjunto com a construção composicional, somente em uma delas. Observe-se a proposta de escrita nº 12:

95 Curioso notar como Tesoto retoma o termo "lição" para se referir às unidades do seu livro. Conforme argumentei neste capítulo, o termo lição parece remeter a uma memória do ensino de português anterior aos anos de 1970, período em que professores sistematizavam suas lições (suas aulas, finalmente) e produziam livros escolares a partir delas.

> **A sensibilidade de enxergar mais longe:** As artistas plásticas Neli GutMacher e Carla Gualhiard, bem como a estagiária de psicologia Mônica Ribeiro tiveram a sensibilidade de enxergar mais longe: descobriram a artista que havia dentro de Stela do Patrocínio. Será que a tendência da maioria das pessoas não é caminhar no sentido inverso, procurando enxergar apenas o lado frágil nas criaturas humanas? Reflita um pouco sobre a importância de termos a capacidade de fugir da mediocridade e, assim, termos a sensibilidade de enxergar mais longe, descobrindo nas pessoas fundamentalmente aquilo que as valoriza e enobrece. Fruto dessa reflexão, produza *um texto, no seu caderno, cujo tamanho ficará a seu* critério (TESOTO, 2002 [2002], p. 149, grifo em itálico meu).

Nessa proposta, o recurso utilizado pelo autor é, como já descrito, circunscrever o tema com perguntas retóricas (Será que a tendência da maioria das pessoas não é caminhar no sentido inverso, procurando enxergar apenas o lado frágil nas criaturas humanas?) e palavras e expressões sinônimas (enxergar mais longe, fugir da mediocridade, valoriza e enobrece). Instruções mais específicas são fornecidas, apenas, sobre o pedido de "reflexão" sobre o tema (a sensibilidade para com o outro), no qual fica enfatizada a consideração da relação de alteridade de um ponto de vista moral. O exercício delimita, portanto, um sentido particular do tema para reflexão, mantendo, a exemplo dos demais exercícios desse livro, a separação entre pensamento (pense primeiro) e produção de linguagem, no caso, produção de escrita (depois escreva). A aparente abertura no tratamento do tema também se repete quanto ao "tamanho" do "texto" (qualquer extensão é aceita...), ficando, em boa medida, a critério do aluno, os elementos não especificados de construção composicional e estilo.

As propostas que enfatizam outros elementos do gênero do discurso, como a construção composicional e a construção composicional/estilo, são fortuitas. Na proposta nº 8, propõe-se a criação de um conto:

> Imagine um personagem forte e um conflito em sua vida. Imagine o local, ou os locais, onde se desenvolve a ação. Imagine outros personagens que farão parte da história. Como se desenvolve o conflito? O diálogo entre personagens estará muito presente no texto ou a narrativa ocorrerá mais por conta do narrador? E o desfecho? Será feliz? Dramático? Carregado de humor? (TESOTO, 2002 [2002], p. 97).

Os aspectos composicionais de um conto são apresentados com uma série de perguntas, sem formulação rigorosa, numa tentativa de, provavelmente, conduzir o aluno a essa formalização, enfatizando-se, portanto, a construção composicional. Na produção nº 6, sugere-se a produção de um tipo específico de poesia:

> **Versos ao menino Jesus Cristo:** No primeiro texto desta lição, vimos o trovador cantando a vida dura do homem do sertão. No segundo, temos, inicialmente, a família sertaneja caminhando sem rumo. Depois a mulher grávida e seu parto no meio dos animais e o menino Jesus Cristo que não sobrevive… Coloque-se na pele da mãe que acaba de perder o filho e faça, no seu caderno, versos em que ela

> lamenta o destino daquela criança que não teve a oportunidade de enfrentar o desafio da vida. Na produção do seu texto, seja fiel à linguagem das pessoas que habitam o sertão. Inspire-se nos versos de Patativa do Assaré (TESOTO, 2002 [2002], p. 66).

Nessa proposta, enfatiza-se a necessidade de obedecer à construção composicional, forma de versos, e ao estilo, a linguagem das pessoas que habitam o sertão, inspirando-se em Patativa do Assaré, mantendo, porém, a estrutura das propostas anteriores, com tentativas de circular um tema, embora este não seja enfatizado.

Em *Português: texto e voz*, a principal ênfase é no **conteúdo temático**. Com propostas de escrita bastante semelhantes entre si, é possível encontrar nesse livro indícios de uma tendência que começou a se consolidar nos anos 1970 e 1980, a repetição de palavras e expressões sinônimas e perguntas retóricas para circunscrever o tema. Essa repetição de palavras e expressões sinônimas se soma ao aparecimento de alguns marcadores discursivos que indicam os "passos a se seguir" numa atividade de escrita, como mostram outros livros analisados. Essa nova forma de proposta, ao que a análise preliminar indica, parece ser a alternativa à condenada proposta-sintagma, conforme procurarei mostrar nos próximos capítulos.

2.5.3 Curso de português, de Enéias Martins de Barros (1940)

O livro *Curso de português* parece ter sido uma das primeiras apostas da Editora do Brasil destinada aos professores de português. A exemplo de outros livros da década de 1940 e 1950, ele se divide em dois volumes, um para 1ª e 2ª séries e outro para 3ª e 4ª séries ginasiais. Em 1945, o volume destinado às séries iniciais foi submetido à avaliação da CNLD[96] e, em 1947, o volume destinado às séries finais. Respectivamente, esses volumes tiveram a aprovação publicada em 1947 e em 1950. Como a Editora do Brasil foi fundada em 1943, supõe-se que a primeira edição de *Curso de português* tenha sido editada entre 1943 e 1945.

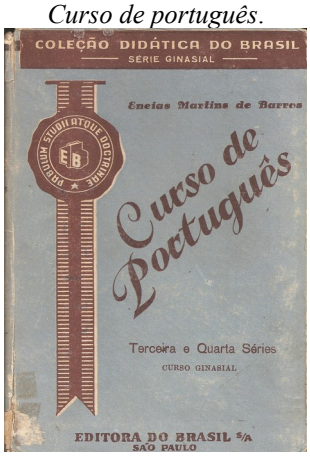
96 No caso do volume destinado às séries inicias, a aprovação aparece na lista divulgada em 27 de outubro de 1947, sob o número de processo 50.816-45. No do volume destinado às séries finais, a aprovação aparece na lista divulgada em 12 de agosto de 1950, sob o número de processo 46.051-47. Vale ressaltar, no entanto, que é possível que um volume destinado à 3ª e à 4ª série finais tenha sido submetido junto ao das séries iniciais, em 1945, pois, em minha edição de trabalho, de 1948, aparece: "Autorizado pela M.E.S. Registro 1363".

Na folha de rosto do livro, indica-se que Enéias Martins de Barros era "lente de português na Escola de Aeronáutica dos Afonsos". Em pequeno agradecimento, antes do índice, o autor revela o que supostamente o teria levado a escrever o *Curso de português*: "a bondade, o carinho, as atenções de meus colegas e alunos". Esse agradecimento revela que o livro é resultado da prática docente de Barros, o que, desde certo tempo, já havia se tornado comum (a respeito do estatuto dos autores de livros didáticos entre 1810 e 1910, cf. BITTENCOURT, 2004).

Por não haver um acervo disponível, como no caso da Companhia Editora Nacional, não foi possível encontrar informações precisas sobre a circulação do Curso e de outros livros mais antigos da casa. No entanto, há outros documentos, que constituem o que venho chamando de dados editoriais em ruínas. Em carta de Victor Mussemeci, autor e diretor da Editora do Brasil, a Anísio Teixeira, de 8 de julho de 1952, listam-se os livros publicados pela editora e a sua última edição. Nessa carta, o *Curso de português* é mencionado, informando-se que o volume para 1ª e 2ª séries ginasiais estava na 29ª edição e o volume para 3ª e 4ª séries na 15ª edição. Naturalmente, não é possível, pela leitura dessa carta, deduzir a tiragem de cada edição, mas essa informação, somada ao fato de que, mais de uma vez, o Curso foi submetido e aprovado pela CNLD e que a Editora do Brasil estava em fase de ascensão, sugere que o livro de De Barros teve ampla circulação, podendo-se considerá-lo representativo da década de 1940. De sua possível publicação entre 1943 e 1945 até a data da carta, contam-se quase dez anos de circulação. Em levantamento no banco de dados do site Estante Virtual, a edição mais recente encontrada data de 1963[97]. Portanto, pode-se supor uma circulação de quase 20 anos.

97 Considere-se, naturalmente, as variações diárias e movimentações do banco de dados do site. Disponível em: https://bit.ly/2pQEN2C. Acesso em 22 jan. 2019.

Figura 7: Reprodução de
Curso de português.



Fonte: Acervo pessoal.

Na edição com que trabalho, de 1948, a parte dedicada à quarta série ginasial é precedida pelo título "antologia e comentário gramatical". Porém, novamente, parecem ser as lições que organizam o livro como artefato gráfico, como é o caso dos demais livros desse período analisados nesta dissertação. Em geral, as lições se organizam em: (1) Texto; (2) Orientação metodológica[98]; (3) Subsídio gramatical; (4) Exercícios e, por vezes, (5) Texto 2. As propostas de escrita aparecem em (3) Exercícios. No total, são 38 "composições sugeridas pelo texto". Como esse título mostra, os exercícios de escrita se relacionam com os textos que organizam as lições.

98 É curioso que a subseção orientação metodológica seja endereçado ao professor. Nela, o autor orienta o professor sobre como conduzir a seções em relação às instruções metodológicas oficiais. Medeiros (2019, p. 1999), Bunzen (2009, p. 58) e Lauria (2004, p. 85-86) detectam esse tipo de instrução metodológica destinada aos professores em notas de rodapé de livros publicados entre 1940 e 1950. Analisando o Curso de língua pátria, de Mattoso Câmara e Rocha Lima, publicado também na década de 1940, Lauria (2004, p. 85-86) afirma que "são observações breves sobre os fatos lingüísticos mais relevantes de cada texto" e, continua, destacando que "esse procedimento provavelmente visa subsidiar as intervenções do professor durante as aulas, constituindo-se também numa operação estratégica. Além das explanações diretas, há uma voz que tende ora a ser mais imperativa, ora a atenuar o tom prescritivo, embora sem deixar de sê-lo totalmente". Esse funcionamento em nota de rodapé torna o caso de *Curso de português* ainda mais curioso, pois, nele, essas instruções estão inclusas no corpo das lições.

Quadro 16. Distribuição da ênfase nos elementos do gênero do discurso em *Curso de português* (1948 [194?].

Ênfase	Frequência
Conteúdo temático	29
Estilo	0
Construção composicional	4
Construção composicional/Estilo	1
Construção composicional/conteúdo temático	2
Estilo/conteúdo temático	2

O quadro 16 mostra que o elemento do gênero do discurso mais enfatizado é o conteúdo temático. A razão para isso é a presença constante de propostas-sintagma, como é o caso das propostas nº 10, 22 e 30, respectivamente, "A honra" (BARROS, 1948 [194?], p. 208), "O livro" (BARROS, 1948 [194?], p. 253) e "A dignidade" (BARROS, 1948 [194?], p. 274), todas precedidas pela variação de enunciado da proposta-sintagma "Composições sugeridas pelo texto". No entanto, há propostas, igualmente curtas, que têm ênfases diferentes, como as nº 2 e 11. Na proposta nº 2, "Carta de pêsames (Trat. V. Ex.ª)" (BARROS, 1948 [194?], p 185), importam a forma da carta (construção composicional) e as formas de tratamento empregadas (estilo). Na proposta nº 11, "Uma biografia" (BARROS, 1948, p. 216), como não se pede a biografia de nenhuma personagem em específico, o que é enfatizado no exercício é sua forma (construção composicional) e seu estilo.

Em *Curso de português*, como esperado em função da análise de outros livros do período, a ênfase é em **conteúdo temático**. A ênfase nos outros elementos do gênero do discurso é inexpressiva e mantêm o caráter sintético das propostas-sintagma.

2.5.4 Quarto livro de português, de Aída Costa (1950)

Em 1957, o *Quarto livro de português* aparece na listas de aprovados da CNLD[99]. No entanto, muito antes, em carta de Mussemeci a Anísio Teixeira, de 8 de julho de 1952, o conjunto de livros de Aída Costa é mencionado junto aos seguintes dados:

Quadro 17. Reprodução de parte da lista da carta de Mussemeci a Anísio Teixeira, de 8 de julho de 1952, na qual aparecem os livros de Aída Costa.

Título	**Edição**
Primeiro livro de português	5ª
Segundo livro de português	2ª
Terceiro livro de português	4ª
Quarto livro de português	2ª

Fonte : CIBEC/Inep.

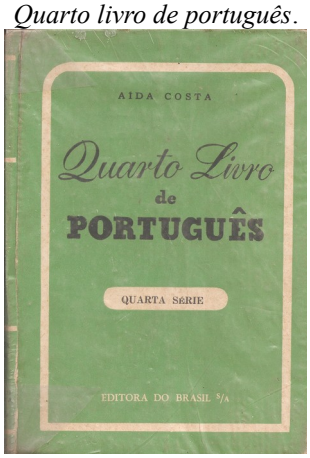
Embora em Braghini (2010, p. 314) seja possível encontrar o *Quarto livro de português* e, também, os três primeiros do conjunto, no primeiro catálogo de livros didáticos da Editora do Brasil, de 1949, por hipótese, penso que o Quarto livro só passou a circular em 1950, pois a edição mais antiga encontrada, na qual não se indica o número de edição, foi a de 1950, na Biblioteca Nacional. Geralmente, a ausência do número de edição indica que se trata, justamente, da 1ª edição. Outro dado que sustenta esse argumento é o fato de que, a partir da 2ª edição, o Quarto livro passou a indicar o número de edição, como pude observar nos exemplares disponíveis na BLD-USP e em exemplares de acervo pessoal. Note-se, ainda, que, em 1952, o Quarto livro ainda estava em sua 2ª edição e, considerando um possível ritmo de reedições e reimpressões não tão espaçado, é provável que sua primeira edição tivesse saído no início da década de 1950. Por fim, para referendar essa hipótese, remeto à Medeiros (2019), que também trata o Quarto livro, de Costa, como tendo tido sua 1ª edição em 1950, volume com o qual esta autora trabalha.

Como a própria lista da CNLD mostra, o *Quarto livro de português* circulou por bastante tempo, ao menos até início da década de 1960, sendo substituído, provavelmente, em função da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, período em que Aída Costa lançou outros livros de português. A princípio, pode-se dizer de uma circulação de, pelo menos, dez anos, isto é, uma circulação ampla. Vale mencionar, ainda, que a trajetória de Aída Costa está ligada à produção de livros didáticos para o ensino de latim e à docência na universidade,

99 Lista publicada no Diário Oficial da União em 10 de outubro de 1957.

tendo sido professora de Didática de línguas e literatura latina, na USP. Graduada em Letras Clássicas pela Faculdade de Filosofia da USP, produziu livros escolares de sucesso, como Meu primeiro livro de latim (seguindo de Meu segundo livro de latim e assim por diante), do qual, provavelmente, surgiu Meu primeiro livro de português (seguido de Meu segundo livro de português e assim por diante). Publicou, também, Português para admissão ao ginásio, tratado em material comemorativo de 75 anos da Editora do Brasil como um sucesso "tão extraordinário quanto surpreendente" (RODRIGUEZ, 2018, p. 24). No material comemorativo da editora, Admissão ao ginásio recebe destaque considerável, com uma seção dedicada somente à sua apresentação, o que permite supor que Aída Costa, além de irmã de Carlos Costa (e não porque irmã…), um dos fundadores da Editora do Brasil, figurava como uma das principais autoras da casa.

Figura 8: Reprodução de
Quarto livro de português.



Fonte : Acervo pessoal.

Na edição com que trabalho, a 4ª de 1956, as lições se organizam em: (1) Texto; (2) Gramática; e (3) Exercícios. As propostas de escrita estão presentes em (3) Exercícios. No total, são 21 propostas.

Quadro 18. Distribuição da ênfase nos elementos do gênero do discurso em *Quarto livro de português* (1956 [1950]).

Ênfase	Frequência
Conteúdo temático	14
Estilo	0
Construção composicional	2
Construção composicional/Estilo	2
Construção composicional/conteúdo temático	3
Estilo/conteúdo temático	0

O quadro 18 mostra que a principal ênfase do Quarto livro é no conteúdo temático. Em relação aos demais elementos do gênero do discurso, combinados ou individualmente, a diferença é grande. Do mesmo modo que em outros livros, há propostas-sintagma, como as nº 2 e 7, respectivamente, "Redação: A grande Pátria Brasileira" (COSTA, 1956 [1950], p. 34) e "Redação: Meu Pomar" (COSTA, 1956 [1950], p. 74), nas quais só há menção ao conteúdo temático. No entanto, há dois tipos de propostas de escrita muito particulares a esse livro, as paráfrases e reproduções. Nas propostas nº 3, 6 e 18[100], tem-se, respectivamente: "Redação: Paráfrase da poesia" (COSTA, 1956 [1950], p. 41), "Reprodução" (COSTA, 1956 [1950], p. 68) e "Paráfrase" (COSTA, 1956 [1950], p. 152). Nessas três propostas, predomina a ênfase no conteúdo temático e, no material selecionado, elas são únicas, pois não aparecem em nenhum outro livro, ao menos não nessa forma.

Vale lembrar, ainda, as propostas nº 15 e 17. Em 12, "Carta a um amigo agradecendo-lhe o presente que lhe enviou ou o obséquio prestado" (COSTA, 1956 [1950], p. 130), na medida em que o agradecimento pelo presente é mais situação pragmática do que tema, a construção composicional é enfatizada. Em 14, "Carta a um amigo comentando as loucuras do carnaval" (COSTA, 1956 [1950], p. 141), o comentário sobre o carnaval no forma de carta é essencial para o exercício, de modo que a ênfase recai sobre construção composicional/conteúdo temático.

Novamente, a ênfase predominante é em **conteúdo temático**, com frequência consideravelmente maior em relação à ênfase dada aos demais elementos do gênero do discurso. No Quarto livro, no entanto, as propostas que enfatizam **conteúdo temático** têm

100 Na proposta nº 3, a paráfrase pedida é da poesia *Na mão de Deus*, de Antero de Quental. Na proposta nº 6, a reprodução pedida é do *Apólogo das cotovias*, do Pe. Manuel Bernardes. Na proposta nº 15, a paráfrase pedida é da poesia *Regresso ao lar*, de Guerra Junqueiro.

uma particularidade da qual a proposta-sintagma é um "desdobramento": os exercícios de paráfrase.

Com esses exercícios de paráfrase, apoiando-se no que afirma Daunay, é possível encontrar um indício de memória dos modos de ensinar escrita do período da Renascença, com uma retomada do clássico, sobre as quais se construíram os princípios pedagógicos do século XIX: "A Ratio studiorum de 1599, que fixa os preceitos pedagógicos da Companhia de Jesus, recomenda o exercício da 'paráfrase oratória', que consiste na reformulação de obras poéticas segundo os modelos retóricos[101]" (DAUNAY, 2004, p. 27, tradução minha). Voltando ao Quarto livro, não é difícil encontrar a semelhança. A particularidade desse tipo de proposta não aparece, portanto, como novidade, mas, justamente, como memória.

Daunay (2004, p. 27, tradução minha), ao estudar os currículos franceses, afirma que, em fins do século XIX, na França, abandonam-se, no ensino da escrita, os princípios retóricos que, até então, predominavam, mas "isso não impede que a paráfrase, como exercício específico, perdure nas práticas atuais de aprendizagem de escrita[102]". De acordo com Soares (2002, p. 166), no Brasil, os princípios retóricos permaneceram até, pelo menos, a década de 1950: o Quarto livro de Costa é um exemplo dessa herança classicista. Não causaria espanto encontrar alguns desses princípios em livros atuais, pois eles representam uma linha de força na memória do ensino de escrita.

2.6 Livros da Editora FTD

A Editora FTD foi fundada em 1902, pelos Irmãos Maristas, grupo religioso ligado a atividades educacionais. Desde então, mantém uma atividade editorial constante e esteve sempre entre as grandes editoras do cenário brasileiro, com atuação forte no campo dos livros didáticos. Entretanto, faço um destaque em sua trajetória. Segundo Hallewell (2017 [1985], p. 781), "em 1965 [a FTD] começou a participar do programa da Colted, mantendo sua concentração em livros didáticos". A Colted foi uma comissão criada pelos militares, alicerçada em acordos com a Agência dos Estados Unidos para o desenvolvimento

101 Le Ratio studiorum de 1599, qui fixe les préceptes pédagogiques de la Compagnie de Jésus, recommande quant à lui l'exercice de la « paraphrase oratoire », qui consiste en la reformulation d'œuvres poétiques selon les modèles rhétoriques.

102 Cela n'empêche pas la paraphrase comme exercice spécifique de perdurer jusque dans les pratiques actuelles d'apprentissage de l'écriture.

internacional (USAID, na sigla em inglês), para controlar, avaliar, produzir e distribuir livros didáticos. Em pouco tempo, a Comissão se desfez em função de escândalos políticos na distribuição dos livros, tendo ficado ativa somente entre 1966 e 1971 (cf., para debate mais aprofundado, FILGUEIRAS, 2013; KRAFZIK, 2006).

Desde a década de 1960, portanto, a FTD investe na parceria com o governo e se especializou em livros didáticos para esse cliente especial, pode-se dizer. Cassino (2005; 2007) mostra que, a partir de 1985, durante a redemocratização, a FTD permaneceu nesta mesma linha editorial e se tornou uma das grandes fornecedoras do Governo Federal durante os editais do PNLD. Para a apresentação dos livros publicados por essa editora e que fazem parte do material selecionado segundo o critério autoral-editorial, esse é o dado mais importante, pois todos eles aparecem em manuais e guias do PNLD.

Pertencem a essa editora os livros: (1) *ALP – Análise, linguagem e pensamento*, de Cócco e Hailer; e (2) *Linguagem, leitura e produção de texto*, de Megale e Matsuoka. Como já mencionado, ambos aparecem nos manuais e guias do PNLD. Apresento-os, por hipótese, do que mais ao que menos circulou. Conforme já reiterado, a apresentação dos livros não segue a ordem cronológica de sua publicação.

2.6.1 ALP – Análise, linguagem e Pensamento, de Maria Fernandes Cócco e Marco Antonio Hailer (1990)

De 1990 em diante, após a consolidação do PNLD, não é tarefa difícil encontrar livros didáticos de ampla circulação. A magnitude que as dimensões do Brasil obrigam o programa a ter garantem, para muitas das obras que estão em seus manuais e guias, uma circulação, enfatize-se, na casa dos milhões. Por outro lado, escolher *a* obra mais representativa e de *maior* circulação pode ser uma tarefa extenuante, pois, antes da edição de 2005, os dados estão desorganizados, são pouco detalhados e, da parte das editoras, há resistência em liberar o acesso de pesquisadores a seus arquivos, o que, na maioria das vezes, é constatado e comentado por quem toma impressos ou editoras como objeto de pesquisa, quase como uma parte ritual do trabalho.

Por isso, *optei* por selecionar o material da década de 1970 em diante com base nos manuais e guias do PNLD e nos dados brutos disponíveis, sobretudo nos *Relatórios de atividade da FAE*, em Höfling (1987) e em Cassiano (2007). Ofereço todos os detalhes disponíveis sobre os dados editorias, de circulação e outros, mas, por questões práticas, embora não ignore que esses dados possam existir e que certos pesquisadores os acessem, mantenho o mesmo recurso de seleção, explorando o tratamento dos *dados em ruína*, nos termos do critério autoral-editorial.

Na década de 1990, há muitas concorrentes para *a* obra mais representativa e de *maior* circulação. Apenas a título de exemplo, poderia citar autores como William Cereja e Douglas Tufano, que publicaram livros de português de grande sucesso. No entanto, muitas das obras desses autores apareceram, originalmente, em décadas anteriores e, sendo um pouco mais pragmático, já foram estudadas à exaustão, como é o caso de Cereja. Naturalmente, o ALP é um livro representativo das necessidades dos fins dos anos 1990 e sua trajetória no PLND reflete isso, participando de, ao menos, três editais (1999, 2002 e 2005). No entanto, para consolidar a opção pelo ALP, recorro a Choppin (2004, p. 557, grifo meu) sobre o risco de trabalhar com *a* obra mais representativa, no sentido estrito do termo: "explica-se, desta forma, o caráter repetitivo de várias produções científicas, nas quais o recurso a um fundo documental potencialmente considerável mostra-se, paradoxalmente, extremamente limitado: **os pesquisadores analisam sempre os mesmos manuais escolares**".

Para todos os livros que fazem parte do material desta dissertação, não há condições *definitivas* de afirmar que eles foram *a* obra mais representativa do período e de *maior* circulação*,* mas, apoiando-me em Choppin, posso afirmar que esse não é exatamente o objetivo das operações teórico-metodológicias elaboradas, neste trabalho, para seleção do material.

A princípio, a observação que acabo de fazer pode parecer contraditória, mas, posta em exame, não é. Nas últimas páginas, me esforcei por argumentar pela ampla circulação dos livros escolares de português selecionados, até porque essa é uma das sustentações do critério autoral-editorial, porém, não há como encontrar o "dado-limite", isto é, a prova definitiva de que este ou aquele livro foram os que mais circularam em determinada década. Como contribuição, esclareço, dentro dos limites do critério autoral-editorial, a ampla circulação dos livros selecionados, o que diferente de indicar *o* livro que mais circulou num dado período. E,

neste ponto, esclareço, do mesmo modo, a opção por não selecionar autores como Cereja, já tão amplamente estudados.

Voltando ao *ALP – Análise, linguagem e pensamento*, nota-se que ele aparece nos guias do PNLDs 1999, 2002 e 2005. Desde sua primeira edição, o PNLD é um programa de que participam várias editoras, mas poucas são as que, de fato, vendem. Observando os dados do programa, Cassiano (2007, p. 290) constatou que há um grupo de editoras que mantêm regularidade de vendas ao governo nas edições do PNLD, dentre elas, a FTD, responsável pela edição do Análise, linguagem e pensamento. Ainda de acordo com Cassiano (2007, p. 35), entre 2002 e 2006, FTD foi responsável por 18,58% das vendas do PNLD. Mesmo antes, entre 1985 e 1991, a FTD já era uma das fornecedoras mais consolidadas do programa, como mostra a autora (CASSIANO, 2007, p. 32) ao destacar que, no período referido, a FTD vendeu 29.681.485 livros ao Governo Federal.

Diante desses dados e da participação extensiva do ALP nos editais do PNLD, é plausível afirmar que, emergindo como projeto necessário à década de 1990, esse livro teve ampla circulação[103]. Insisto que foi um projeto necessário à década de 1990, como afirma Helena de Brito, à época, editora-assistente de língua portuguesa da FTD, em entrevista para Munakata, em 1996:

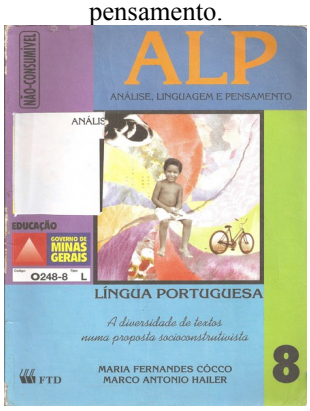
> A gente está agora com um livro publicado, que, **no começo a gente sabia que não ia ter um público muito grande, mas que está aumentando o público dele, que é o ALP,** que é linha construtivista, que está atendendo a uma demanda do mercado agora. **Pelo menos uma grande parte do mercado está muito preocupado com isso e não existe material nem livro didático** (MUNAKATA, 1997, p. 114, grifo meu)

Muito desse projeto tem a ver com a formação dos autores, Cócco e Hailer. De acordo com informações presentes no próprio livro, Cócco se formou em Letras e em Pedagogia pela USP, com especialização em alfabetização e ensino de línguas na Universidade de Genebra. Hailer se formou em Música e Educação artística, no Instituto Musical de São Paulo, com especialização em Psicologia histórico-cultural, na Universidade Complutense de Madri.

103 É curiosa a observação de Silva (2007, p. 105) sobre o ALP, ao comentar a entrevista que fez com professores do Mato Grosso em pesquisa de campo para sua dissertação de mestrado: "A professora Delia Lerner (2004) realiza um estudo sobre as transformações do ensino da língua e apresenta que o livro ALP é um livro pouco solicitado pelos professores de língua portuguesa. Pelas indicações dos professores, nesta pesquisa, ele foi um livro bastante adotado. Mas isso não é garantia de apropriação da sua concepção e uso em sala. A resposta a esta angústia só o professor pode nos revelar se ele realmente foi adotado e teve uso, e como aconteceu a apropriação desse material". Naturalmente, deve-se considerar o escopo restrito das entrevistas da autora, mas, de todo modo, a partir dessa afirmação, é possível defender que, embora não tenha sido *o* livro mais vendido, respondeu ao anseio de grupos de professores em diferentes locais do Brasil, tendo, portanto, circulação consideravelmente ampla.

Pode-se ver, portanto, que, ao menos Cócco, se formou em uma universidade (a de Genebra) ligada a “novas abordagens de ensino”.

Figura 9: Reprodução ALP - Análise, linguagem e pensamento.



Fonte : Acervo pessoal.

Na edição com que trabalho, de 1995[104], sem número de edição indicado, o livro se divide em três grandes temas: (1) Amor; (2) Mistério e suspense; e (3) O homem e o mundo. Nas unidades que compõem os grandes temas, emboras os intertítulos sejam recorrentes, não há regularidade de organização. Geralmente, há um ou dois textos, atividades de interpretação e leitura, sob o título de “explorando” e “extrapolando”, conteúdo gramatical, sob o título “gramática textual” e propostas de escrita, sob o título “produção”. Ao todo, distribuídas entre os três eixos temáticos, são 17 propostas de escrita.

Quadro 19. Distribuição da ênfase nos elementos do gênero do discurso em *ALP – Análise, linguagem e pensamento* (1995 [1993]).

Ênfase	Frequência
Conteúdo temático	1
Estilo	0
Construção composicional	6
Construção composicional/Estilo	3
Construção composicional/conteúdo temático	7
Estilo/conteúdo temático	0

O quadro 19 mostra que o elemento mais enfatizado é o conjunto construção composicional/conteúdo temático. No entanto, a diferença de ênfase em relação aos outros elementos não é grande, principalmente em relação à construção composicional. Talvez essa

104 Segundo Lauria (2004, p. 52, nota 10), a primeira edição de ALP teria sido publicada em 1993.

seja uma das razões para que, no Guia do PNLD 1999, o avaliador tenha afirmado: "observa-se, como nos livros anteriores, a marca, advinda da proposta de leitura: **a diversidade**" (GUIA, 1998, p. 192, grifo meu). Nota-se que não há ênfase em estilo, somente em conjunto com a construção composicional e que o conteúdo temático, geralmente a maior ênfase, só foi destacada em uma proposta de escrita.

Na proposta nº 4, "Crie um diálogo entre uma avó (avô) e sua neta (neto), a respeito do namoro. Antes de iniciar o diálogo, faça a caracterização das personagens" (CÓCCO; HAILER, 1995 [1993], p. 35), observa-se a ênfase em construção composicional/conteúdo temático: a exigência da forma diálogo (construção composicional) é sugerida ao lado do tema namoro (conteúdo temático). Na proposta nº 5, por sua vez, nota-se a ênfase em construção composicional:

> *Mar versus vulcão* é uma dissertação. **Dissertação** é um texto que apresenta ideias sobre um determinado assunto. A dissertação apresenta uma estrutura determinada: – Introdução (tese) – ideia principal a ser desenvolvida. – Desenvolvimento (argumentação) – exemplos, fatos, argumentos que comprovam a tese ou contra-argumentos que, indiretamente, também a comprovam. – Conclusão (síntese) – retomada da ideia ou afirmação principal, de maneira a convencer o leitor. Identifique, em *Mar versus vulcão*, os parágrafos correspondentes a cada parte da dissertação. Agora escolha um assunto e escreva uma dissertação. Faça antes um planejamento, esboçando a introdução, o desenvolvimento e a conclusão (CÓCCO; HAILER, 1995 [1993], p. 39).

Nessa proposta, são exigidos o tipo textual e sua forma composicional, a dissertação e sua estrutura e, ao aluno, fica a tarefa de escolher um tema, fazendo antes um planejamento do que seria a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.

Em *ALP – Análise, linguagem e pensamento*, a ênfase predominante é em **construção composicional/conteúdo temático**. É interessante observar que o conteúdo temático, campeão das ênfases, quase não é enfatizado.

Antes de encerrar esta seção, destaco um problema metodológico. Entre 1995 e 1999, cada vez mais os avaliadores do PNLD, nos editais, incluíam a teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso, adaptada, às vezes, ou associada a uma teoria dos gêneros de cunho mais textual. As discussões em torno de Bakhtin faziam parte das discussões acadêmicas no Brasil desde fins dos anos 1970. Em fins da década de 1990, muitas vezes, é difícil distinguir a ênfase específica de uma proposta de escrita, pois ela foi elaborada observando, justamente, os elementos que compõem o gênero do discurso bakhtiniano, por exigência do currículo e dos

editais do PNLD: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Progressivamente, essa teoria foi sendo integrada na elaboração dos livros didáticos.

No entanto, a forte presença de objetos de ensino informados pela teoria dos gêneros não afeta este trabalho de pesquisa, ainda que recorra, ele também, a critérios atinentes à constituição dos gêneros do discurso para descrever os livros escolares e que considere o próprio livro escolar como um gênero do discurso. A razão de se manter de pé essa operacionalização da análise fundamenta-se no fato de que a consideração do já-dito e do não dito no discurso impõe conceber a ênfase em um ou em outro elemento constituinte do gênero do discurso como não inteiramente dependente do exercício consciente de respeitar as exigências de um edital ou de um programa curricular. Essa é a aposta que faço: evidenciar a dificuldade de, num primeiro momento, determinar a ênfase, mas procurar, ao mesmo tempo, a presença do já-dito que leva a uma ênfase e não a outra.

2.6.2 Linguagem, leitura e produção de texto, de Heitor Megale e Marilena Matsuoka (1980)

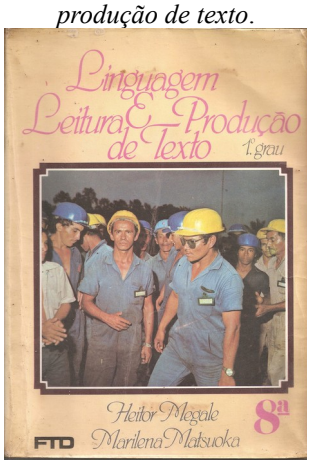
Linguagem, leitura e produção de texto está nos manuais do PNLD 1985 e 1992. Provavelmente, também no de 1987, ao qual não tive acesso. Megale e Matsuoka se consolidaram como autores de livros escolares, sobretudo para o hoje chamado ensino médio, com obras como Literatura e linguagem, esta última, na década de 1970, publicada originalmente pela Companhia Editora Nacional. A respeito de Matsuoka, não foi possível encontrar muitas informações, apenas que atuava como professora da educação básica. Megale teve longa carreira na universidade e se aposentou como professor da USP. De acordo com o currículo Lattes[105] de Megale, *Linguagem, leitura e produção de texto* foi publicado em 1984.

Conforme mencionei na seção 2.6.1, em que tratava do *ALP – Análise, linguagem e pensamento*, também editado pela FTD, essa editora é, no PNLD, uma das maiores fornecedoras de livros escolares. Retome-se um dado já apresentado: segundo Cassiano (2007, p. 32), entre 1985 e 1991, a FTD vendeu 29.681.485 livros ao Governo Federal. É justamente nesse o período em que *Linguagem, leitura e produção de texto* participou dos editais do PNLD. Não é possível afirmar quantos desses livros vendidos correspondem ao

105 Disponível em: https://bit.ly/37AHqXa. Acesso em 28 jan. 2019.

Linguagem, mas, por hipótese, pode-se supor um grande número, pois, nos diferentes momentos do PNLD, língua portuguesa sempre esteve entre as disciplinas com maior número de concorrentes e, portanto, maior número de vendas. Considerando-se esses dados mais amplos, os únicos disponíveis, é possível sugerir a ampla circulação do livro, nos mesmos termos do ALP.

Figura 10: Reprodução de *Linguagem, leitura e produção de texto*.



Fonte: Acervo pessoal.

Na edição com que trabalho, sem data ou número de edição, o livro é dividido em quadro unidades, cada uma acompanhada de uma epígrafe, de Karl Marx a Guimarães Rosa, todas sobre temáticas sociais. Nas unidades, geralmente, as subseções se organizam em: (1) Texto; (2) Releitura; (3) Interpretação; (4) Atividades e (5) Linguagem. As propostas de escrita aparecem em (4) Atividades. No total, são 12 propostas de escrita.

Quadro 20. Distribuição da ênfase nos elementos do gênero do discurso em *Linguagem, leitura e produção de texto* (s/d [1984]).

Ênfase	Frequência
Conteúdo temático	4
Estilo	0
Construção composicional	5
Construção composicional/Estilo	1
Construção composicional/conteúdo temático	2
Estilo/conteúdo temático	0

O quadro 20 mostra uma distribuição um tanto heterogênea, em que a construção composicional recebe a maior ênfase, seguida pelo conteúdo temático e pela ênfase conjunta

em construção composicional/conteúdo temático. Fica evidente, portanto, que esses dois elementos, construção composicional e conteúdo temático, são os mais relevantes.

As propostas nº 10 e 12, respectivamente, "Cada grupo deve redigir as conclusões a que chegou nos debates" (MEGALE; MATSUOKA, s/d [1984], p. 167) e "Relate em algumas linhas as conclusões dos debates. Leia-as em voz alta e confronte-as com as dos seus colegas" (MEGALE; MATSUOKA, s/d [1984], p. 176), enfatizam o conteúdo temático, de modo que os outros elementos são resumidos nos verbos "redigir" e "relatar". Essas propostas são particularmente interessantes, pois tomam uma atividade de produção oral (debate) como ponto de partida.

A proposta nº 9, "Escolha um assunto e redija uma carta. Não deixe de escrever o local onde você se encontra, a data e a quem é dirigida a carta. Você poderá seguir como exemplo a carta de Bartolomeo Vanzetti a Dante" (MEGALE; MATSUOKA, s/d [1984], p. 161), enfatiza, por sua vez, a construção composicional, que fica destacada no lembrete a respeito, justamente, da forma do gênero. Note-se, também, que a escolha do "assunto" fica a cargo do aluno. Na proposta nº 4, tem-se ênfase conjunta em construção composicional/conteúdo temático:

> Você encerrou o estudo de uma unidade, em que passamos em revista um bairro operário, a vida de uma tecelã, o dia a dia de lavradores, o trabalho de um faroleiro e o de caminhoneiros. Escolha uma categoria profissional, por exemplo: enfermeiro, redator de jornal, médico, engenheiro, professor, carteiro, padeiro, metalúrgico, faxineiro, comerciário, bancário, artista, repórter, guarda de segurança… Enfim, alguma categoria definida. Pesquise até três nomes de faixa diversa de experiência com que possa contar para depoimento. Recolhidos os depoimentos, compare-os e redija um texto, à maneira de uma reportagem. O trabalho de pesquisa e redação poderá ser feito em equipe (MEGALE; MATSUOKA, s/d, p. 62).

Nota-se a exigência de um conjunto temático (profissões e suas particularidades) e uma exigência formal, um texto escrito "à maneira de uma reportagem".

Em *Linguagem, leitura e produção de texto*, apesar da distribuição das ênfases ser razoavelmente equilibrada, o elemento do gênero do discurso mais enfatizado é a **construção composicional**. No entanto, vale observar que as ênfases no conteúdo temático não são menos importantes, com a diferença de apenas uma proposta. Essa ênfase proporcionalmente grande em conteúdo temático (tendência de livros anteriores a ele), combinada com a ênfase em construção composicional (tendência de livros posteriores a ele), insere Linguagem, como outros livros de que ainda falarei, num momento de passagem.

2.7 Livros do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógica (IBEP)

Ao falar da Companhia Editora Nacional, foi inevitável mencionar o IBEP. Em 1980, o IBEP, por um preço bastante baixo, arrematou a Nacional e a José Olympio, valendo-se, depois da compra, da estrutura (estoque de papel, direitos de publicação etc.) e do prestígio da Nacional, conforme expõe Hallewell (2017 [1985], p. 428). Esse é um primeiro indício de que, nesse período, a situação do Instituto era, econômica e comercialmente, estável e, até mesmo, confortável. Segundo o perfil institucional da editora, ela foi fundada em 1965 e, desde então, se impôs a tarefa de renovar livros escolares que, ainda de acordo com o perfil, "se mantinham nas escolas por décadas e décadas sem nenhuma reformulação em seu conteúdo" (GRUPO IBEP, 2019, s/p).

Tentando fugir ao tom de autoelogio empresarial do perfil da empresa, sublinho que o IBEP e outras editoras se aproveitaram, em fins dos anos 1960, do momento em que os militares receberam grandes investimentos norte-americanos e ampliaram o parque gráfico brasileiro, fornecendo condições materiais e técnicas para as renovações no mercado editorial. Outro ponto de destaque no perfil da editora (observe-se que essa é a imagem com que desejam informar os clientes!) é sua relação estreita com os governos: "O IBEP participou de todos os programas educacionais do governo para o fornecimento de livros didáticos desde a sua fundação" (GRUPO IBEP, 2019, s/p). Pode-se dizer, portanto, que o IBEP, desde sua fundação, manteve relações com o poder e tirou vantagens consideráveis delas. Esse é um dado importante, pois, como foi o caso dos livros da FTD, todos os livros selecionados dessa editora aparecem nos manuais e guias do PNLD.

Dessa editora, são os livros: (1) *Atividades de comunicação em língua portuguesa*, de Sargentim; e (2) *Português dinâmico*, de Siqueira e Bertolin. Como fiz com os demais livros, apresento-os, por hipótese, do que mais ao que menos circulou, desconsiderando, portanto, a ordenação cronológica em função do ano de publicação.

2.7.1 Atividades de comunicação em língua portuguesa, de Hermínio Sargentim (1970)

O livro *Atividades de comunicação em língua portuguesa* foi publicado em 1974, segundo site do próprio autor[106]. Esse livro aparece nos manuais do PNLD 1985, 1988 e 1992.

106 Disponível em: <http://www.sargentim.com.br/obras.htm>. Acesso em 28 jan. 2019.

Como foi publicado na década de 1970, pode-se afirmar, por hipótese, que era uma grande aposta da editora. Sobre isso, Hallewell (2017 [1985], p. 618) menciona, que, em 1983, o IBEP dominava 30% do mercado de livros escolares, destacando-se, justamente, por causa de Sargentim, cujos livros chegaram ao número de 3.600.000 exemplares vendidos até aquele ano. Em sua página na internet, Sargentim afirma que *Atividades de comunicação em língua portuguesa* foi o livro que o projetou nacionalmente. Até os dias de hoje, ainda no IBEP, casa editorial onde trabalha há mais de 40 anos, Sargentim é autor de livros escolares de português.

Esse é o caso, também, de outros autores que, depois da expansão do PNLD, se profissionalizaram, mas o caso de Sargentim é exemplar. Formado em Letras pela USP, começa a trabalhar como professor e, da escola à editora, se consolida como autor de livros escolares profissional. Ele faz parte de um grupo de autores que, na década de 1970, ainda estava se formando. Segundo Munakata (1997, p. 184), desse período em diante, os autores não tiveram opção a não ser se profissionalizar: "parte dessa estrutura altamente profissionalizada [das editoras], ao autor não resta muita alternativa a não ser estabelecer uma rotina de trabalho. Mesmo que não 'batam ponto', sua atividade não é mais um 'bico'".

Não é difícil sugerir, portanto, que *Atividades de comunicação em língua portuguesa*, considerados os números e a estrutura de que emerge, teve ampla circulação.

Figura 11: Reprodução de *Atividades de comunicação em língua portuguesa*.

Fonte: Acervo pessoal.

No volume com que trabalho, de 1975, sem número de edição, o livro se divide em 10 unidades, que se organizam em 8 subseções: (1) Texto; (2) Análise do texto; (3) Técnicas de composição; (4) Estruturas sintáticas; (5) Variações linguísticas; (6) Ortografia; (7) Vamos ler;

e (8) Vamos falar/escrever/falar e escrever[107]. Naturalmente, as propostas de escrita aparecem em (8) Vamos escrever (e variantes), aplicando o conteúdo de (3) Técnicas de composição. Ao todo, são 15 propostas de escrita. O Atividades foi publicado poucos anos depois da lei nº 5.682/71, que tem caráter fortemente tecnicista. É curioso notar que, nas propostas de escrita, o autor se esforçou para criar, em alguns casos, um roteiro para a escrita, conferindo à proposta as feições de uma atividade técnico-produtiva: (1) preparação; (2) execução; e (3) aperfeiçoamento. No capítulo 2 da segunda parte deste trabalho, voltarei a falar desse tipo de proposta, que, a partir da década de 1970, parece ter se consolidado como uma tendência também em outros livros, tal como aconteceu com a proposta-sintagma entre 1930 e 1960.

Quadro 21. Distribuição da ênfase nos elementos do gênero do discurso em *Atividades de comunicação em língua portuguesa* (1975 [1974]).

Ênfase	**Frequência**
Conteúdo temático	4
Estilo	0
Construção composicional	1
Construção composicional/Estilo	3
Construção composicional/conteúdo temático	6
Estilo/conteúdo temático	1

O quadro 21 mostra que a ênfase predominante é em construção composicional/conteúdo temático. Em seguida, no conteúdo temático. Embora a construção composicional só seja enfatizada em uma proposta, ela aparece ao lado do estilo em outras três. Em um primeiro momento, a distribuição das ênfase pode parecer variada, mas não passa de uma impressão: note-se que há mais de uma ênfase cuja frequência é apenas um (construção composicional e estilo/conteúdo temático).

A proposta nº 10 é um exemplo de ênfase em construção composicional/conteúdo temático: "Você deve conhecer algum torcedor bastante fanático. Imagine um desses torcedores antes de uma partida decisiva. Descreva toda a angústia que antecede ao jogo. Acompanhe seu personagem ao campo entre milhares de torcedores e toda a sua emoção" (SARGENTIM, 1975 [1974], p. 114). Nessa proposta, a principal exigência recai sobre o tipo textual, descrição (construção composicional), mas dentro de um espaço temático específico, o do esporte (conteúdo temático). Na proposta nº 7, bastante semelhante às encontradas nos livros publicados entre 1930 e 1960, na forma de proposta-sintagma, a ênfase é no conteúdo

107 Trata-se da mesma seção, mas ela varia de uma unidade para outra.

temático: “Desenvolva o seguinte tema: **A importância do esporte**” (SARGENTIM, 1975 [1975], p. 73, negrito do autor). Tanto é essa a ênfase, que o comando da proposta pede que se desenvolva o tema, não qualquer outro aspecto.

A proposta nº 1 é particularmente interessante, pois é nela que o autor estabelece seu roteiro para a escrita, que se confunde com um procedimento técnico. Ainda mais curioso é o fato de que seja a primeira atividade, como se ficasse a sugestão de que esse procedimento devesse ser replicado em todas as demais propostas:

> Nos dois textos que vocês leram “Na escola” e “Aonde vai o homem novo?”, os autores contam fatos. Você também deve ter algum fato ocorrido ou em sua casa ou em sua escola. Siga o seguinte roteiro: **1. Preparação:** a) quando aconteceu? b) quem participou? c) onde aconteceu? d) o que aconteceu? **2. Execução:** Após ter pensado naquilo que você irá contar e ter respondido as perguntas acima, comece a escrever. **3. Aperfeiçoamento:** Chegou a fase em que você irá burilar o seu trabalho. Releia-o baseando-se nos seguintes itens: – sequência dos fatos; – indicação de parágrafos; – emprego de travessão para indicar o discurso direto; – correção das palavras quanto à acentuação e ortografia; – construção de períodos curtos. Agora você pode passar a limpo o seu trabalho e entregá-lo para o professor. Boa sorte (SARGENTIM, 1975 [1975], p. 21).

Nessa proposta, a ênfase é no conjunto construção composicional/estilo. O primeiro passo do roteiro do autor repõe alguns elementos centrais de um texto de tipo narrativo (personagens, tempo, espaço, ação). O segundo, estabelece uma relação entre língua e pensamento, impondo a tarefa da escrita. O terceiro passo, por fim, destaca elementos gráficos (por exemplo, a paragrafação, o uso de travessão e a possibilidade de passar o texto a limpo) e de coerência e coesão (sequência dos fatos), sugerindo o uso de formas de discurso citado e de outros recursos linguísticos próprios aos usos estilísticos da língua.

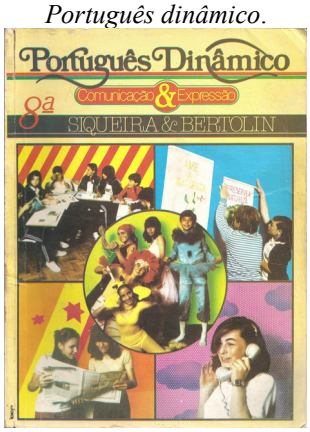
Em *Atividades de comunicação em língua portuguesa*, a principal ênfase é no conjunto **construção composicional/conteúdo temático**. Embora pareça ter uma distribuição de ênfases equilibradas, trata-se apenas de uma falsa impressão, pois, mesmo com poucas propostas, a diferença entre a frequência de uma e outra ênfase é grande.

2.7.2 Português dinâmico, de Antônio de Siqueira e Silva e Rafael Bertolin (1970)

O livro *Português dinâmico*, ao que tudo indica, foi publicado em 1979. Como o livro de Sargentim, ele aparece nos manuais do PNLD 1985 e 1992. *Português dinâmico* representa, novamente, como a obra de Sargentim, o grande crescimento do IBEP nas décadas de 1970 e 1980. Segundo Ruiz *et al.* (1986, p. 82, especificamente o Quadro), foi a segunda

coleção mais solicitada do PNLD 1985 e seus autores, até as edições mais recentes do PNLD, continuam publicando livros pelo IBEP. Ao que parece, é uma casa editorial que fideliza seus autores de maior sucesso. O livro *Português dinâmico*, que surge nos fins da década de 1970, permanece no mercado por quase 20 anos e, no PNLD 1985, entre os mais solicitados. Pode-se, portanto, falar que esse livro teve ampla circulação.

Figura 12: Reprodução de *Português dinâmico*.



Fonte: Acervo pessoal.

Na edição com que trabalho, sem data ou número de edição, o livro é composto por doze unidades, organizadas em: (1) Texto; (2) Enriqueça seu vocabulário; (3) Vamos analisar [tipo textual][108]; (4) Atividades de ampliação do texto e revisão; (5) Leitura suplementar; (6) Ortografia: vamos escrever certo?; e (7) Técnicas redação. Naturalmente, as propostas de escrita estão em (7) Técnicas de redação. Ao todo, são 28 propostas.

Quadro 22. Distribuição da ênfase nos elementos do gênero do discurso em *Português dinâmico* (s/d [1979]).

Ênfase	Frequência
Conteúdo temático	16
Estilo	0
Construção composicional	5
Construção composicional/Estilo	0
Construção composicional/conteúdo temático	6
Estilo/conteúdo temático	1

O quadro 22 mostra que a ênfase predominante é no conteúdo temático, com bastante diferença em relação à frequência das demais ênfases. As que mais se aproximam, porém

108 Na unidade 1, por exemplo, a subseção é "Vamos analisar a narrativa", de modo que o tipo textual varia de unidade para unidade.

ainda com diferença considerável, são construção composicional/conteúdo temático e construção composicional.

Na proposta de escrita nº 6, é possível notar, sem dificuldade, a ênfase no conteúdo temático: "Escreva **algumas linhas** sobre responsabilidade profissional em pessoas de qualquer idade" (SIQUEIRA; BERTOLIN, s/d [1979], p. 62, grifo meu). Nessa proposta, não há nenhuma especificação de construção composicional e/ou estilo, tanto que os autores se contentam em solicitar "algumas linhas" sobre o tema proposto.

Na proposta nº 14, a ênfase é no conjunto construção composicional/conteúdo temático:

> Você poderá, também, fazer uma **dissertação** sobre os inconvenientes do fanatismo e do exagero nas atividades esportivas. Lembre-se: dissertar é desenvolver um pensamento, um conceito, uma opinião. Quem disserta procura explicar, tecer comentários, apresentar causas, efeitos, expor argumentos (SIQUEIRA; BERTOLIN, s/d [1979], p. 103).

Nessa proposta, é exigido um tipo textual (construção composicional), a dissertação, com algum detalhamento sobre as suas características (explicar, tecer comentários, apresentar causas e feitos) e é especificado um tema, o fanatismo exagerado em atividades esportivas (conteúdo temático). É curioso notar que essa proposta é bastante semelhante à já analisada proposta nº 10 de Sargentim, inclusive com a mesma ênfase em construção composicional/conteúdo temático. Talvez isso se explique pela exposição do tema na década de 1970 ou pelo fato de ambos serem editados pela mesma casa.

Em *Português dinâmico,* a principal ênfase é no **conteúdo temático**. No entanto, não foram encontradas propostas-sintagma. Todas elas são razoavelmente extensas e não parecem remeter à estrutura sintática característica da proposta-sintagma, com conteúdo instrucional, ruptura sintática e encaixe de um ou mais sintagmas nominais. Embora não sejam sintéticas como as propostas-sintagma, não dão aos alunos muitas instruções, limitando-se à repetição e à vagueza. Curiosamente, há, também, atividades de paráfrase (passagem de poema para prosa etc.), mas elas não são identificadas como tal, como as de Aída Costa, em *Quarto livro de português*. Com distribuição de ênfases pouco variada, por mais que tente (note-se o esforço malsucedido em detalhar as propostas, por exemplo), *Português dinâmico* não escapa aos modos já consolidados de se propor o ensino de escrita pela via do tema.

2.8 Livros da Editora Ática

Como a FTD e o IBEP, a editora Ática é uma das grandes beneficiadas pelos programas de aquisição e distribuição de livros escolares do Governo Federal, durante e após a ditadura militar. Essa editora surgiu em 1964, como tantas outras, aproveitando-se da expansão do ensino no Brasil, por uma iniciativa de três professores, destacadamente, Anderson Fernandes Dias. Segundo Hallewell (2017 [1985], p. 616-618), entre 1968 e 1980, sua produção passou de nove livros para cento e oitenta, dos quais noventa e oito eram didáticos. Além disso, ainda de acordo com o mesmo autor, a Ática manteve-se economicamente saudável com a publicação de autores de literatura brasileira, exportações e direitos de tradução.

A leitura dos relatórios de atividade da FAE e, também, dos trabalhos de Cassiano (2006; 2007) permitem concluir que, nos PNLDs, a Ática manteve, desde o princípio, uma posição bastante confortável, permanecendo dentre as editoras que mais vendiam para o Estado. Dessa editora, analiso o livro (1) *Linguagem Nova*, de Carlos Emílio Faraco e Francisco Moura.

2.8.1 Linguagem nova, de Carlos Emílio Faraco e Francisco Moura (1990)

O livro *Linguagem nova* foi publicado em 1993[109] e aparece nos guias dos PNLDs 1999, 2002 e 2005. Embora não tenha tido acesso ao guia do PNLD 1996, é provável que esse livro apareça na lista, pois, em minha edição de trabalho, de 1995, aparece um box informando que o livro teve distribuição gratuita pelo PNLD. Tanto Faraco quanto Moura foram professores que, nos termos descritos por Munakata (1997), se profissionalizaram como autores de livros escolares. Sobre os autores, não há muitas informações.

109 Informação obtida em Lauria (2004, p. 233), que, para a realização de sua tese, entrevistou os autores.

Figura 13: Reprodução de *Linguagem nova*.

Fonte: Acervo pessoal.

Como *Linguagem nova* aparece em mais de um PNLD, já é possível supor que, na década de 1990 e, mesmo depois, ele tenha tido ampla circulação. Vale recuperar, no entanto, a participação da Ática no programa. Segundo Cassiano (2007, p. 32), entre 1985 e 1991, a Ática forneceu 42.522.946 livros para o Governo Federal, o que corresponde, nesse período, a 17,4% do total de livros comprados pelo PLND. Entre 2002 e 2005, ainda segundo Cassiano (2007, p. 35), a Ática forneceu 81.809.216 livros ao Governo Federal, o que corresponde a 22,37% dos livros comprados. Naturalmente, conforme já argumentei em relação a outros livros, não são dados específicos sobre *Linguagem nova*, mas oferecem uma dimensão possível de sua circulação. Considerando-se, portanto, que esse livro participa do PNLD há mais de 10 anos (da data de sua publicação ao PNLD 2005) e que, nesse período, a Ática foi a maior fornecedora do Governo Federal (cf., a esse respeito, CASSIANO, 2007, p. 32-35, especificamente, Tabelas 1.2 e 1.3), pode-se supor que *Linguagem nova* teve ampla circulação.

No volume com que trabalho, 8ª edição de 1995, o livro tem 12 unidades, que se organizam em: (1) Expressão escrita; (2) Estudo do texto; (3) Só para ler; (4) Redação; (4) Gramática; e (5) Divirta-se. As propostas de escrita aparecem em (4) Redação. Ao todo, são 18 propostas de escrita.

Quadro 23. Distribuição da ênfase nos elementos do gênero do discurso em *Linguagem nova* (1995 [1993]).

Ênfase	Frequência
Conteúdo temático	4
Estilo	0
Construção composicional	7
Construção composicional/Estilo	3
Construção composicional/conteúdo temático	3
Estilo/conteúdo temático	1

O quadro 23 mostra que o elemento do gênero do discurso mais enfatizado é a construção composicional. Isso se deve ao fato de que, das 18 propostas de escrita, 8 tratam da dissertação (propostas de nº 8 a 15) nos seguintes termos: (8) Dissertação: introdução; (9) O parágrafo dissertativo; (10) Estrutura da dissertação; (11) Dissertação: como organizar ideias; (12) O desenvolvimento da dissertação: exemplificação; (13) O desenvolvimento da dissertação: causa e consequência; (14) O desenvolvimento da dissertação: ordenação cronológica; e (15) Dissertação. Nessas propostas, predomina a ênfase na construção composicional, com exceção da proposta nº 12, em que a ênfase é no conjunto construção composicional/conteúdo temático. As outras ênfases, embora com baixa frequência, são razoavelmente variadas.

Na proposta nº 10, sobre a estrutura da dissertação, a ênfase é, naturalmente, em construção composicional:

> Antes de escrever, **seria interessante** que a classe toda e o professor discutissem o tema a ser desenvolvido: as relações entre os adolescentes e a família. **Se quiserem**, vocês poderão orientar-se pelas questões que seguem: 1. O conflito entre o adolescente e a família é sempre inevitável? Por quê? 2. Que coisas você se vê obrigado a fazer simplesmente porque seus pais querem? 3. Há muita briga entre você e seus pais? Por quê? 4. Você se sente respeitado nas suas opiniões e vontades? 5. Você discute sexo e namoro com seus pais? 6. Você já teve vontade de sair de casa para morar sozinho? 7. Você acha que seus pais se sentem perdidos às vezes sem saber que atitude tomar? 8. Os adolescentes precisam de limites impostos pelos adultos? Por quê? 9. Que soluções você apontaria para solucionar essas crises? Agora que vocês já discutiram o assunto, podem começar a escrever a dissertação. Não se esqueçam de apresentar já na introdução a ideia principal que vão desenvolver. Depois, dêem argumentos que comprovem seu ponto de vista e, a seguir, elaborem uma conclusão para o texto (FARACO; MOURA, 1995 [1993], p. 136-137, grifos meus).

A princípio, a ênfase parece ser no conjunto construção composicional/conteúdo temático, pois sugere-se uma discussão e são apresentadas perguntas para orientá-la em relação ao tema. Note-se, no entanto, que essa discussão não é obrigatória, apenas "seria interessante", e as perguntas podem ser utilizadas se professores e alunos quiserem, como

mostram os grifos. O centro da proposta, como é enfatizado no seu título (a estrutura da dissertação), são os aspectos composicionais desse tipo textual: introdução, desenvolvimento e conclusão. Nesse caso, o tema e a discussão, embora ocupem mais espaço na mancha do texto, são secundários, pois aparecem como sugestões, ao passo que respeitar os elementos composicionais é obrigatório, mesmo que essa obrigatoriedade tenha sido imposta com modalizações (não se esqueça de… etc.). Voltarei a esse exemplo nos próximos capítulos.

Por outro lado, vale observar um exemplo de ênfase no conjunto construção composicional/conteúdo temático, como é o caso da proposta nº 12: "Tomando como ponto de partida os dados que fornecemos e outros de que você dispuser, elabore um texto dissertativo sobre 'A exploração do trabalho do menor no Brasil'" (FARACO; MOURA, 1995 [1993], p. 169). Nessa proposta, são apresentados um conjunto de dados temáticos que podem ser usados (os fornecidos na própria unidade e outras que o aluno possa conhecer) e o tipo textual exigido (a dissertação). A ênfase é, portanto, em construção composicional/conteúdo temático, pois nenhuma das duas ênfases têm uma posição secundária em detrimento da outra.

Em *Linguagem Nova*, a principal ênfase é na **construção composicional**, destacando-se a estrutura da dissertação. Esse tipo textual ocupa a maior parte das propostas de escrita, recebendo um tratamento minucioso, que toma seus elementos composicionais como critério organizador. Embora as demais ênfases, se consideradas entre si, estejam distribuídas com equilíbrio, a diferença entre a frequência entre elas (conteúdo temático, estilo, construção composicional/conteúdo temático, conteúdo temático/estilo e construção composicional/estilo) e a construção composicional ainda é grande. Por hipóteses, pode-se pensar na ênfase destacada da construção composicional e da dissertação como resposta às exigências da instituição vestibular que, desde o final dos anos 1970, com a criação, por exemplo, da Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest), adotou a "prova de redação", destacadamente sua forma composicional, como critério de avaliação (a esse respeito, cf. LEMOS, 1977 e SOARES, 1978).

2.9 Livros da Editora Moderna

Como foi o caso das últimas editoras que apresentei, a Moderna surge no momento de expansão do ensino e do mercado editorial no Brasil, em 1968, aproveitando-se dos

programas de compra de livros criados pela ditadura militar (cf. HALLEWELL, 2017 [1985], p. 425). Foi fundada por Ricardo Feltre que, além de professor, foi autor de livros didáticos. Hallewell (2017 [1985], p. 618) afirma que, na década de 1990, a Moderna já tinha lugar de "relevo" no mercado, com 1300 títulos editados. Em 2001, ela foi comprada pelo Santillana, do Grupo Prisa (para discussão sobre a compra de editoras nacionais de livros didáticos por grupos estrangeiros, cf. CASSIANO, 2007).

Como a Ática, nos editais do PNLD, também a Moderna é uma das grandes fornecedoras de livros didáticos para o Governo Federal, tendo entrado para esse "grupo seleto" de editoras, segundo Cassiano (2007, p. 12), na década de 1990. Na próxima seção, apresento alguns dados mais específicos sobre a atuação da Moderna no programa. Dessa editora, analiso o livro (1) Português: leitura, produção, gramática, de Leila Lauar Sarmento.

2.9.1 Português: leitura, produção, gramática, de Leila Lauar Sarmento (2000)

O livro Português: leitura, produção, gramática foi publicado em 2002, mas só aparece no Guia do PNLD em 2005. Antes disso, na década de 1990, a autora dessa coleção concorria nos editais do PNLD com o livro Português na escola, publicado pela FTD. Sarmento é formada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais, trabalha como professora, mas parece ter, no sentido de Munakata (1997), atuação como autora profissional de livros escolares, sendo mais conhecida pela obra Oficina de redação.

Para compreender a circulação de Português, olho para os dados gerais da Moderna nos PNLDs. Entre 1985 e 1991, segundo Cassiano (2007, p. 32), a Moderna vendeu "somente" 5.119.734 livros para o Governo Federal. Considerados o tamanho do programa e o fato de que a Ática, editora que mais forneceu livros nesse período, vendeu mais de 42 milhões de exemplares, trata-se de um número baixo. No entanto, entre 2002 e 2006, o número de exemplares vendidos pela Moderna, ainda segundo Cassiano (2007, p. 35), passa a 30.179.500, um aumento substancial em relação ao período de 1985 a 1991. A exemplo dos dados de outros livros do PNLD, não foi possível encontrar dados específicos do *Português: leitura, produção e gramática*, mas supõe-se que, considerando esse montante de 30 milhões de exemplares vendidos, *Português: leitura, produção e gramática* teve uma circulação ampla e significativa, dada a proeminência da disciplina língua portuguesa nos PNLDs.

Figura 14: Reprodução de Português: leitura, produção, gramática

Fonte: Acervo pessoal.

Na edição com que trabalho, 1ª edição de 2002, o livro se divide em 5 unidades, organizadas, de modo geral, em: (1) Texto; (2) A palavra é…; (3) Relendo o texto; (4) Conversando sobre o texto; (5) Extrapolando o texto; (6) Interagindo com o texto; (7) Preparando a produção; (8) Produção de um [gênero a ser produzido][110]; (9) Variações linguísticas; (10) Linguagem gramatical, sendo que, em cada unidade, esse percurso em 10 passos pode se repetir mais de uma vez. As propostas de escrita aparecem em (7) Preparando a produção e (8) Produção de um [gênero a ser produzido]. Ao todo, são 15 propostas de escrita.

Quadro 24. Distribuição da ênfase nos elementos do gênero do discurso em *Português: leitura, produção, gramática* (2002 [2002]).

Ênfase	Frequência
Conteúdo temático	3
Estilo	1
Construção composicional	5
Construção composicional/Estilo	1
Construção composicional/conteúdo temático	5
Estilo/conteúdo temático	0

O quadro 24 mostra que as duas principais ênfases são na construção composicional e na combinação construção composicional/conteúdo temático, ambas enfatizadas em cinco atividades, o que corresponde a dois terços do total de propostas de escrita. Em seguida, aparece o conteúdo temático, enfatizado em três atividades. A distribuição parece

110 Tal como acontece em outros livros já mencionados, esse título varia de proposta a proposta, por isso optei por essa formulação entre colchetes.

heterogênea, mas, com um olhar mais atento, nota-se uma atenção especial para a construção composicional. Esse é o caso, por exemplo, da proposta nº 2:

> Há muitas maneiras de construir um texto dissertativo. Você acaba de observar uma delas. A proposta do trabalho de produção que faremos a seguir é **exercitar essa estrutura**. A partir dessa conversa, surgirão ideias e talvez, até, alguma polêmica. Em seguida, individualmente, você deverá definir um tema a partir dessa discussão. Sob orientação do(a) professor(a), reúna-se em grupo com alguns colegas. Vocês devem conversar a respeito do texto "Contra o homem obsoleto". […]. Após organizar essas ideias, elabore um texto com, no máximo, **cinco parágrafos, desenvolvendo o esquema proposto**. Depois de escrever, crie um título que seja convidativo e também que resuma a conclusão do texto (SARMENTO, 2002 [2002], p. 31, grifos meus).

Há, ainda, uma orientação razoavelmente longa sobre a discussão do texto indicado, como na proposta nº 10, de Faraco e Moura, que não incluí por questões de espaço. De todo modo, a escolha do tema fica a cargo do aluno, ao passo que, como mostram os grifos, são obrigatórios o "exercício da estrutura" e o "desenvolvimento do esquema proposto". A ênfase é, portanto, na construção composicional, pois tema e estilo ocupam espaço secundário em relação à construção composicional, que é, conforme afirmado, a "habilidade" a ser "exercitada".

Na proposta nº 5, enfatiza-se a combinação de construção composicional/conteúdo temático:

> Leia a parte inicial de um texto em que o autor narra os problemas de um jovem, chamado Eli que desejava estudar, mas não tinha recursos e precisava ajudar a família. Continue o diálogo entre ele e Joana, a professora, que busca alternativas, na tentativa de não perder o aluno (SARMENTO, 2002, p. 77).

Nessa proposta, há a exigência de produzir um diálogo, dando um fim a uma narrativa a que o aluno teve acesso (construção composicional), mas respeitando o conjunto temático, de modo a convencer o aluno a permanecer na escola (conteúdo temático). A proposta é concebida em torno dessas duas exigências, de modo que a ênfase é em construção composicional/conteúdo temático.

Há, ainda, propostas cuja ênfase é em conteúdo temático, como é o caso da nº 10, em que é solicitado ao aluno um resumo: "Após a leitura do texto, faça o que se pede: 1. Escreva em seu caderno **as principais ideias abordadas** no texto e já assinaladas. 2. Faça um resumo do texto, **baseando-se nessas informações**" (SARMENTO, 2002, p. 171, grifos meus). Muito parecida com uma atividade de leitura (pode-se dizer que é uma atividade de leitura, seguida por uma atividade de escrita, de tal modo que a escrita é seu eixo organizador), essa proposta

exige um rearranjo das ideias de um texto inicial, porém, sem estabelecer critérios formais ou estilísticos, enfatizando-se, pois, o conteúdo temático. Embora se exija um resumo e esse gênero tenha uma características relativamente estáveis, ele não é tratado dessa maneira. O centro dessa proposta parece ser a detecção das "principais ideias abordadas no texto" e seu rearranjo, pouco importando as suas características formais e estilísticas.

Embora, numa primeira análise, a distribuição das ênfases em elementos do gênero do discurso pareça variada, com um olhar mais atento, nota-se que a maior ênfase é em construção composicional e, também, na combinação construção composicional/conteúdo temático. Observe-se, também, que a impressão de que as propostas são variadas pode ser fruto das exigências do PNLD, que tomam, justamente, os elementos do gênero do discurso como critério de avaliação (cf., a esse respeito, COSTA VAL, 2003). Portanto, em Português: leitura..., considerados os dados apresentados, mas também os exemplos, pode-se afirmar que a principal ênfase é em construção composicional. Por mais que a combinação construção composicional/conteúdo temático apresente a mesma frequência, a ênfase individual em **construção composicional** parece ter mais força como elemento organizador das atividades de produção de texto.

2.10 Livros da Editora Francisco Alves

A editora Francisco Alves[111] foi fundada em 1854 por Nicolau Alves, imigrante português. Segundo Bragança (2016, p. 15), desconsiderando-se a Imprensa Régia, a Francisco Alves é a editora mais antiga do país. Ainda segundo o mesmo autor, desde sua fundação, a casa esteve "voltada especialmente para o nascente público escolar da Corte" (BRAGANÇA, 2016, p. 15). Entre fim do século XIX e no início do século XX, mais especificamente, até a década de 1930, a Francisco Alves foi a maior editora de livros escolares do país, perdendo, depois, seu posto para a Companhia Editora Nacional (cf., a esse respeito, BRAGANÇA, 2016, p. 28; HALLEWELL, 2017 [1985], p. 408).

Na história da Francisco Alves, a figura mais importante é, naturalmente, o próprio Francisco Alves, sobrinho de Nicolau Alves, o fundador da editora. De acordo com Bragança (2016, p. 18), ele veio também de Portugal, a convite do tio, para ajudá-lo em seu

111 Opto por me referir a editora por Francisco Alves, mas, durante sua história, ela teve diversos nomes, que podem ser conferidos em Bragança (2016, p. 341).

empreendimento. Superada a imagem que se formou de Francisco Alves durante um período de intenso antilusitanismo (cf. BRAGANÇA, 2016, p. 24), ele é descrito, em pesquisas mais recentes, como editor de grande visão comercial.

Em 1897, depois de uma série de transações, Francisco Alves assume o controle total da editora, onde trabalhou até sua morte. Hallewell (2017 [1985], p. 313) afirma que "Francisco não só manteve a linha de trabalho do tio [voltada ao público escolar], como ampliou-a". Tendo mantido sempre uma parceria com o Estado[112], foi justamente no setor de livros didáticos primários[113] que a Francisco Alves prosperou, mas sem abandonar os outros níveis de ensino, como o secundário, do que trato aqui, nem a literatura, tendo editado *Os sertõe*s, de Euclides da Cunha, e *O aten*eu, de Raul Pompeia.

Como fiz com a apresentação das outras editoras, atenho-me às informações que são mais importantes para o argumento deste capítulo. No caso, a de que, desde seus primeiros anos, no que diz respeito à distribuição de livros escolares, a Francisco Alves teve uma relação bastante próxima com o poder instituído, de modo que dominava os pedidos às Inspetorias de ensino, como mostra Maciel (2016). Importa, portanto, evidenciar que essa relação garante edições e tiragens ainda maiores para um tipo de livro cujos números já são excepcionais, os didáticos. Pode-se dizer, conforme afirma Bragança (2016, p. 27), que a Francisco Alves "lançou as bases modernas da edição escolar no Brasil".

Dessa editora, analiso o livro (1) *Método de redação com vocabulário e gramática aplicada*, de Carlos Góis.

112 Para mais detalhes sobre essa relação, conferir Maciel (2016). Nesse capítulo de livro, a autora esmiúça a relação de Francisco Alves com o governo de Minas Gerais no início do século XX, a partir da abertura de uma filial da editora em Belo Horizonte, em 1910.

113 Segundo Hallewell (2017 [1985], p. 408), "o grande êxito de Francisco Alves coincidira com a expansão do ensino primário brasileiro após 1888", ao passo que, ainda segundo o mesmo autor, "o crescimento da Companhia Editora Nacional foi paralelo a um desenvolvimento significativo do ensino secundário", de modo que, com a Reforma Francisco Campos, em 1931, que organiza e amplia o ensino secundário, a Nacional passa o ocupar o lugar de maior editora de didáticos. Essa leitura também é corroborada por Bragança (2016, p. 27).

2.10.1 O método de redação com vocabulário e gramática aplicada, de Carlos Góes (1930)[114]

O Método, de Góis, aparece na relação de livros aprovados pela CNLD de 24 de setembro de 1947, ao lado de Noções de análise sintática, de Artur Machado Paupério, Sintaxe de construção, do próprio Góis e Idioma pátrio, de Modesto de Abreu. Ao que tudo indica, foi submetido à Comissão em 1941[115]. Na relação da CNLD, indica-se que, à época da submissão, o Método estava em sua 4ª edição.

No catálogo comemorativo de 100 anos da Francisco Alves[116] (1954), no qual há a relação completa de obras publicadas pela editora, não há nenhum dos livros de Góis[117], o que dificultou o estabelecimento da data da 1ª edição. Por hipótese, suponho que sua 1ª edição seja de 1930. Essa hipótese se baseia numa comparação sistemática da quarta capa de outros livros publicados por Góis pela Francisco Alves, anteriores e posteriores a 1930, disponíveis na BLD-USP. Antes de 1930, o *Método de redação* nunca aparece na quarta capa de outros livros do mesmo autor na Francisco Alves, ao passo que, depois desse ano, ele passa a aparecer. Aliado a isso, há o fato de que, na edição de 1930, não há indicação do número de edição e, nas posteriores, há. Geralmente, a ausência de número de edição indica que se trata da 1ª. Note-se, também, que o prefácio, que aparece em todas as edições consultadas, é assinado em 7 de março de 1930. Com esses dados, defendo, portanto, que a 1ª edição tenha sido publicada em 1930.

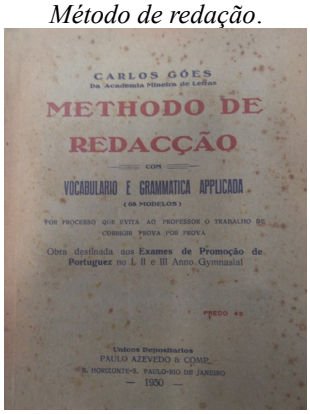
114 Considere-se que partes literais dessa discussão foram apresentadas sob a forma de artigo, em Imbruniz (2018).

115 Considere-se seu número de processo como indicativo do ano de submissão, conforme argumento neste capítulo. Nº de processo: 21.001-**41**.

116 Disponível em: https://bit.ly/2Gx5wqF. Acesso em 30 jan. 2019.

117 Em carta endereçada ao diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), Lourenço Filho, em 7 de dezembro de 1942, Antenor Araujo Vianna solicita uma relação dos "livros de gramática adotados nos cursos primário, admissão, ginasial, normal, secundário do Brasil, de modo que possa conhecer o número total das publicações, seus títulos, autores e edições. Se não possível de todo o Brasil, pelo menos do Distrito Federal". Lourenço Filho lhe responde, remetendo-lhe uma lista com mais de 150 livros de português, divididos por título, autor e editora. Nesta lista, pela Francisco Alves, constam sete livros de Góis: (1) *Pontos de língua pátria*; (2) *Ortografia, ditado, pontuação e crase*; (3) *Método de análise (léxica e lógica)*; (4) ***Método de redação***; (5) *Sintaxe de concordância*; (6) *Sintaxe de regência*; e (7) *Sintaxe de constituição*. Curiosamente, nenhum desses livros aparece, em 1954, na relação completa de obras publicadas pela Francisco Alves, na qual se afirma constar todas as obras publicadas pela editora nos 100 anos anteriores àquela data.

Figura 15: Reprodução de
Método de redação.


CARLOS GÕES
Da Academia Mineira de Letras

METHODO DE
REDACÇÃO

COM

VOCABULARIO E GRAMMATICA APPLICADA
(68 MODELOS)

POR PROCESSO QUE EVITA AO PROFESSOR O TRABALHO DE
CORRIGIR PROVA POR PROVA

Obra destinada aos **Exames de Promoção de Portuguez** no I, II e III Anno Gymnasial

PREÇO 4$

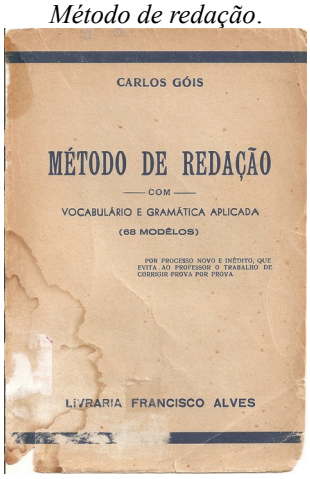
Unicos Depositarios
PAULO AZEVEDO & COMP.
B. HORIZONTE-S. PAULO-RIO DE JANEIRO
— 1930 —

Fonte: BLD-USP

Em levantamentos pouco criteriosos no site Estante Virtual, foi possível encontrar edições do Método publicadas até 1968, em sua 14ª edição. Considerando-se que o livro data de 1930, ele teve, no mínimo, 38 anos de circulação, ultrapassando reformas de ensino, o que, por um lado, mostra sua força e, por outro, serve de argumento para mostrar que, em dado momento (por exemplo, depois da Reforma Capanema, de 1942), ele pode, progressivamente, ter caído no ostracismo, mas, mesmo assim, continuou sendo publicado, atingindo a 14ª edição.

Para uma hipótese sobre a tiragem, recorro a Hallewell (2017 [1985], p. 325-326). O autor, em capítulo dedicado à editora Francisco Alves, apresenta algumas informações sobre os custos e tiragens de um livro didático típico editado por essa casa editorial, a Cartilha da infância, de Thomaz Galhardo. Para isso, baseia-se em dados fornecidos por Monteiro Lobato numa de suas cartas, na qual faz comentários sobre os custos da produção dessa cartilha, e numa análise de atividade editorial feita pelo Estado de S. Paulo, reproduzida na Revista do Brasil, em março de 1921. Lobato não indica a tiragem do livro em questão, mas a análise do Estado informa que, para didáticos, ela costumava variar entre cinco mil e cinquenta mil exemplares, o que leva Hallawell (1985, p. 325) supor que a cartilha teve uma tiragem de vinte mil exemplares, pois “era uma obra amplamente adotada”.

Figura 16: Reprodução de
Método de redação.



Fonte: Acervo pessoal.

Voltando ao Método, proponho os seguintes ajustes: ele foi publicado em 1930 e destinado ao ensino secundário. Em 1930, a Francisco Alves começava a perder seu espaço no mercado de didáticos, pois esse é o período de ascensão da Companhia Editora Nacional no segmento (cf. HALLEWELL, 1985, p. 219). Entretanto, mesmo com essa queda, ela continua a ocupar o segundo lugar. Desse fato, levanto a hipótese de que a tiragem de didáticos continuava sendo alta, variando entre cinco mil e, talvez, um pouco menos de cinquenta mil exemplares. Como o livro de Góis é voltado para o ensino secundário, publicado ainda antes da reforma Francisco Campos, de 1931, que trabalhou na expansão desse sistema, é provável que sua tiragem seja menor que a da Cartilha, analisada por Monteiro Lobato e, anos mais tarde, por Hallewell, que era destinada ao ensino primário, já consideravelmente expandido na década de 1930 e, como já mencionei, o principal público da Francisco Alves. Não me arrisco a propor um número, como fez Hallewell, mas não deixo de pontuar que, considerados esses dados, ainda que dispersos (enunciados em ruína), é possível dizer que o livro de Góes foi representativo de uma década, a de 1930.

Nas edições com que tive contato, a 1ª de 1930 e a 10ª de 1959, há 68 modelos de redação, exatamente os mesmos. Embora, na edição de 1930, apareçam 69 modelos, deve-se observar que há um erro tipográfico: do modelo nº 27 passa-se ao modelo nº 29. Cotejando as duas edições, nota-se que não houve alterações substanciais, de modo que optei por utilizar, para a análise, a edição de 1959, pois havia restrições de horário para a utilização do livro da BLD-USP e, também, porque não encontrei edições de 1930 a preços acessíveis. Nas duas

edições, os modelos de redação são organizados em: (1) Modelo; (2) Proposta de escrita; (3) Vocabulário; e (4) Gramática aplicada.

O Método é um livro bastante singular, pois é resultado da experiência docente de Góis, no Ginásio de Minas. Segundo Bittencourt (2004, p. 483), essa situação, no início do século XX, se tornou comum. No fim do século XIX (entre 1870 e 1890), essa autora sublinha a existência de uma nova "geração" de autores de livros didáticos, que ganha força no século XX, da qual penso que Góis fez parte:

> Os autores dessa geração possuíam, na maioria das vezes, experiências pedagógicas provenientes de cursos primários, secundários ou de escolas normais voltadas para a formação de professores. A prática pedagógica desses autores refletiu, parcialmente, uma preocupação menos limitada quanto às opções educacionais, saindo da esfera do ensino puramente destinado à formação das elites.

O Método, de Góis, como ele explica na seção intitulada "Como pôr em prática o *método de redação*", consiste em pedir a um aluno que transcreva o modelo de redação na lousa (observe-se que esse dado aponta para o fato de que não necessariamente os alunos tinham contato com o livro em si), geralmente, uma carta, bem como o vocabulário e a lição de gramática, depois "recomendará aos alunos que na aula seguinte tragam por escrito, em uma folha solta de papel (que não no caderno) o trecho dado, – feita a substituição das palavras pelas sinônimas contidas no vocabulário" (GÓIS, 1959 [1930], p. 11). Todas as 68 propostas funcionam dessa forma.

Quadro 25. Distribuição da ênfase nos elementos do gênero do discurso em *Método de redação* c*om vocabulário e gramática aplicada* (1959 [1930]).

Ênfase	**Frequência**
Conteúdo temático	0
Estilo	0
Construção composicional	0
Construção composicional/Estilo	68
Construção composicional/conteúdo temático	0
Estilo/conteúdo temático	0

O quadro 25 mostra, talvez, o que seja um dos casos mais curiosos analisados neste trabalho. Todas as propostas de escrita enfatizam os mesmos elementos do gênero do discurso: a combinação construção composicional/estilo. Isso acontece porque, como afirmei, o livro dedicado, justamente, ao ensino de redação, reproduz o mesmo procedimento com diferentes tipos textuais e gêneros. Inclusive, muitas vezes, não há sequer alguma orientação sobre como atuar em relação ao modelo (supõe-se uma instrução oral do professor, seguindo o

método), em que só resta ao aluno reproduzir o modelo e fazer as operações de vocabulário e gramática aplicada, como, provavelmente, já terá tido a oportunidade de fazer com outros modelos.

Uma das propostas, a nº 23, "Redação de uma **carta de admoestação** na 2ª pessoa do singular (tu, te, ti, tigo, teu)" (GÓIS, 1959 [1930], p. 81), tem apenas o seguinte trecho como orientação:

> *Transposição na 2ª pessoa do plural* – Admoestar-*vos* – que *comestes* – sob a pena de *decairdes* – *dei-vos* – *desviastes* – *entrastes* – *ingeristes* – *ficardes* – *tomastes* – mal *vos podíeis* manter – *dizeis* – *ríeis* – *tínheis* – *vossa* mãe – *vossos* irmãos – *vossa* atitude – *Deitastes-vos* – *vos lavantastes* – Venho repreender-*vos* – *ficareis* – *Vosso pai*; *Idem na 3ª pessoa do singular* – Admoestá-*lo* – que *cometeu* – sob pena de *decair* – dei-*lhe* – *você desviou* – *entrou* – *ingeriu* – *ficar* embrigado – *tomou* o bonde – mal *se podia* manter – *dizia* – *ria* – *tinha* – *sua* mãe – *seus* irmãos – *sua* atitude – *Você deitou-se* – *se levantou* – Venho repreendê-*lo* – *ficará* privado – *ficará proibido* – *Seu* pai (GÓIS, 1959 [1930], p. 82).

Nessa proposta, a transposição é o centro, de modo que se trata de uma operação morfossintática, calcada numa concepção de estilo mais próxima à da estilística (estilo). Há, também, a exigência do gênero, que sublinha certas marcas composicionais (construção composicional).

Por outro lado, na proposta nº 52, não há, sequer, o comando da "transposição", apenas o título do modelo: "**O álcool**" (GÓIS, 1959 [1930], p. 148), restando ao aluno somente reproduzir o modelo e fazer a operação sintático-estilística de substituição do vocabulário e de gramática aplicada

A proeminência desses elementos parece indicar que o **estilo**, em detrimento da construção composicional ou do conteúdo temático, foi privilegiado por Góis. Embora se pudesse objetar que o estilo se volte à estilística tradicional, a decisão do autor parece mesmo replicar à concepção de estilo dominante naquele momento, em que, na produção oral, se prezava muito a oratória e, no registro gráfico, a sua contraparte, a escrita emplumada, reproduzindo-a.

2.11 Livros da Editora Bernardo Álvares S.A.

A editora Bernardo Álvares S.A., de Belo Horizonte, iniciou suas atividades em meados dos anos 1960 e fechou suas portas em 2008[118]. Embora tenha desempenhado um papel importante na formação cultural de Belo Horizonte, sobretudo nos anos de 1960, nunca esteve no rol das grandes editoras brasileiras. Não encontrei, por exemplo, estudos sistemáticos sobre a Bernardo Álvares, apenas relatos de autores, obtidos por outros pesquisadores que, em situação semelhante à minha, tiveram de refazer a história institucional da casa. Neste trabalho, apoio-me em Bombonatti (2017), mais especificamente, na entrevista que fez com a Magda Soares[119], autora de *Português através de textos*, que faz parte do material selecionado por meio do critério autoral-editorial.

De acordo com Soares, Bernardo Álvares, editor que dava nome à casa, era um vendedor de livros com "bom senso" empresarial. Percebendo que, na década de 1960, o mercado dos didáticos se expandia (foi, também, no que apostaram a Ática, a Moderna e outras…), explica Soares que ele "resolveu abrir uma pequena editora com gráfica no quintal de casa" (BOMBONATTI, 2017, p. 157). Esse editor, ainda de acordo com o que Soares afirma na entrevista, travou relação com professores e passou a produzir alguns livros. Atuou, também, na área de livros jurídicos. De todo modo, sua editora nunca foi um sucesso absoluto, principalmente se comparada com outras grandes do momento, mas, ainda assim, produziu obras relevantes. Observando, justamente, essa relação "desproporcional" entre, por exemplo, a Companhia Editora Nacional, que, na década de 1960, dominava o mercado e uma pequena, porém corajosa Bernardo Álvares, esta afirmação de Soares, quando fala sobre *Português através de textos*, é curiosa:

> Enquanto o Raul Moreira Lellis, por exemplo, era publicado pela Editora Nacional, **nós estávamos numa gráfica num fundo de quintal**... Então tinha que fazer o que fosse possível, né. Inclusive, você vê, aquele tamanho [do livro *Português através de textos*], eu penso hoje, na época eu não pensei, deve ter sido para economizar papel, né!? Porque aí, vinha a folha grande, você corta ali e dava pra ele economizar papel com aquilo (BOMBONATTI, 2017, p. 161, grifo meu).

Pode-se dizer, portanto, que a Bernardo Álvares começou como uma editora de pequeno porte, atingindo, no máximo, durante seu período de atividade, produções de médio porte, mas representou apostas corajosas no campo de livros didáticos, o que é relevante para

118 Informação obtida através da consulta do CNPJ da empresa no site da Receita Federal. Disponível em: https://bit.ly/35t6Fcb. Acesso em 31 jan. 2019.

119 Segundo Bombonatti (2017, p. 155), a entrevista foi realizada em 26 de julho de 2017, na casa de Magada Soares, em Belo Horizonte.

este trabalho. Dessa editora, como já afirmei, analiso (1) *Português através de textos*, de Magda Soares.

2.11.1 Português através de textos, de Magda Soares (1960)

À época da publicação do livro *Português através de textos*, como observa Bombonatti (2017, p. 18), Magda Soares ainda assinava Magda Soares Guimarães e estava começando sua carreira como docente. Como aconteceu com Góis, seu livro surgiu do trabalho com seus alunos, em sala de aula. O volume destinado à primeira série ginasial foi publicado em 1965 e o volume destinado à 4ª série foi publicado em 1969. Em entrevista para Bombonatti (2017, p. 157-158), Soares afirma que optou por publicar os livros ano a ano, de modo que os professores pudessem habituar-se a ele, sem ter de adotar um dos volumes no meio do caminho. A última edição do conjunto foi publicada em 1971. No caso do volume destinado à 4ª série, foram feitas quatro edições (cf. BOMBONATTI, 2017, p. 91, quadro 10).

A princípio e em comparação com os outros livros já apresentados, quatro edições parece um número bastante baixo e, de fato, é. Basta comparar com Português, de Cegalla e Rocher, que, somente com o volume de 4ª série ginasial, chegou a 24 edições. No entanto, note-se que o número de reedições de *Português através de textos*, de acordo com o critério autoral-editorial, não o exclui do que tenho chamado de ampla circulação, pois nenhum dos dados em ruína deve ser tomado isoladamente. Considere-se, também, que o grande obstáculo para esse livro, segundo Bombonatti (2017, p. 125 *et seq.*) e a própria autora, foi a mudança da legislação que organizava a escola básica no país, isto é, a aprovação da lei 5.692/71, que dividia o ensino básico em 1º e 2º graus, especificando tipos de organização e conteúdo.

Por isso, a aplicação do critério autoral-editorial em *Português através de textos* acontece de modo mais ou menos particular, o que, de certa forma, aconteceu com os outros livros, dada a natureza particular dos seus dados em ruína. *Português através de textos*, mesmo com a concorrência das grandes editoras, chegou, com o volume de 1ª série ginasial, a 12 edições e, com o de 4ª série ginasial, a 4 edições. Infelizmente, não há como formular hipóteses sobre a tiragem. Mesmo sem contar com grandes estratégias de markerting ou estrutura de grande porte de uma editora, o livro teve circulação ampla e foi um inesperado "sucesso" entre os professores, conforme afirma Soares:

> Então a receptividade foi muito boa, tanto que o livro teve um sucesso absolutamente inesperado, tanto para mim quanto para o Bernardo Álvares – o primeiro volume... a primeira série ginasial, vendeu uma coisa impressionante. Foi um sucesso editorial realmente na época, esse livro. E com muita receptividade dos professores. Eu recebi muitas cartas dos professores (BOMBONATTI, 2017, p. 171).

Naturalmente, é preciso ponderar essa afirmação, pois trata-se da própria autora, numa situação de entrevista, falando de sua obra. Considerando, porém, os dados levantados acima, pode-se dizer que o sucesso é comprovado e a circulação ampla. Chegar a um total de 24 edições – somados todos os volumes, sem contar o manual do professor – num mercado em que se concorria com a Companhia Editora Nacional e a Editora do Brasil, é ter uma circulação mais ampla do que poderia parecer possível, representando, pois, uma nova tendência numa década que se aproximava do seu fim.

Figura 17: Reprodução de *Português através de textos*.

Fonte : Acervo pessoal.

No volume com que trabalho, a 4ª edição de 1971, o livro se organizada em 6 unidades e antologia poética. Dentro de cada unidade, há entre 2 e 10 tópicos, geralmente gramaticais, que se organizam em: (1) Texto; (2) Estudo do texto e (3) Gramática. As propostas de escrita aparecem em (2) Estudo do texto. Ao todo, são 15 propostasQuadro 26. Distribuição da ênfase nos elementos do gênero do discurso em *Português através de textos* (1971 [1969]).

Ênfase	Frequência
Conteúdo temático	9
Estilo	1
Construção composicional	0
Construção composicional/Estilo	2
Construção composicional/conteúdo temático	1
Estilo/conteúdo temático	2

O quadro 26 mostra a predominância da ênfase em conteúdo temático, seguido pelas combinações construção composicional/estilo e estilo/conteúdo temático, mas com frequências significativamente diferentes. A ênfase em estilo talvez apareça em razão do fato de que, em todas as seções, há a subseção "estilo". Embora, como outros livros desse período, a maior ênfase seja no conteúdo temático, as propostas parecem representar um momento de transição, ora semelhantes às propostas-sintagma, ora mais próximas do que se consolidaria na década de 1970 em diante, com instruções mais longas e procedimentais (cf. BATISTA, 1999, p. 548).

São exemplos das propostas-sintagma as nº 14 e 15, respectivamente, "a língua que eu falo" (SOARES, 1971 [1969], p. 191) e "a língua do Brasil" (SOARES, 1970 [1969], p. 218). O tipo de tema proposto é bastante diferente, pois já não apresenta o tom moralizante muito comum nas propostas-sintagmas e próprio aos anos 1930, 1940, 1950 e, ainda, 1960, década em que esse livro foi publicado. Nesse caso, trata-se de um tema relacionado ao estudo da linguagem, sem matizes patrióticos, algo, naquele momento, incomum. Na proposta nº 11, por outro lado, observa-se, ainda, a ênfase no conteúdo temático, porém mais semelhante ao que se encontraria em livros publicados depois da década de 1970:

> Há quem diga: 'O meio natural condiciona a atividade humana'. Por outro lado, há também os que dizem: 'O homem, provido de inteligência, não deve ser considerado como agente passivo, sofrendo a ação da natureza, mas como elemento ativo que, se por vêzes apenas se adapta às condições físicas, é capaz de reagir contra elas.' Com qual dêsses pontos-de-vista você concorda? **Justifique sua posição**; ilustre-a com exemplos. O fenômeno da seca é um exemplo da primeira ou da segunda posição? (Se necessário, peça auxílio ao professor de Geografia) (SOARES, 1970 [1969], p. 137, grifo meu).

Nessa proposta, a ênfase é no conteúdo temático, mas começam a despontar alguns indícios de propostas centradas na argumentação, de caráter procedimental, como descreve Batista (1999, p. 548). O aspecto argumentativo pode ser observado no trecho destacado em negrito, "justifique sua posição". No livro, são mais comuns as propostas desse último tipo apresentado. Na verdade, sob a forma de proposta-sintagma, só há as duas já apresentadas propostas nº 14 e 15.

Outro elemento do gênero do discurso bastante enfatizado nesse livro é o estilo, mas sempre acompanhado ou da construção composicional ou do conteúdo temático, tendo ênfase exclusiva somente em uma proposta, a de nº 13: "Brincadeira de estudante (use, tanto quanto possível, discurso direto; tente empregar o presente histórico)" (SOARES, 1970 [1969], p.

157). Nessa proposta, são enfatizados um tempo verbal específico, ligado ao uso estético-literário da língua, e uma forma de discurso citado específica, mais própria a narrações, também com um diálogo estilístico entre gêneros.

Como procurei mostrar, a principal ênfase em *Português através de textos* é em **conteúdo temático**. Entretanto, é preciso, novamente, ponderar a especificidade desse livro. De certo modo, ele parece indicar um novo caminho possível para a memória discursiva do ensino da escrita. Sua ênfase em conteúdo temático representa a memória que irrompe na novidade do acontecimento. Se a ênfase é em conteúdo temático, e, como as análises mostraram até agora, essa tem sido a ênfase predominante no ensino de escrita até a década de 1960, em *Português através de textos*, ela assume uma nova forma e indica o que viriam a ser os livros da década de 1970.

A análise desse livro permite afirmar que, embora a aprovação da lei nº 5.962/71 tenha sido decisiva para a mudança dos livros escolares de português destinados ao ensino secundário, ela não foi a única responsável. O mesmo vale para as editoras. Em outras palavras, se é verdade que as determinações históricas são incontornáveis, é também verdade que não há determinismos estritos que resistam à análise cuidadosa. No caso do livro escolar, determinações ligadas: a) à relação entre disciplinas científicas e escolares; b) aos próprios caminhos do português como disciplina escolar; e c) à relação dos autores – na qualidade de sujeitos na e da história – com os objetos do saber desempenham, ao lado das leis e do mercado editorial, papel importante para aquela mudança e, portanto, são material imprescindível para a recuperação de elementos para uma memória discursiva do ensino de escrita, objetos de que me ocupo neste trabalho.

Apresento, neste ponto, o *corpus* final deste trabalho e algumas considerações sobre a aplicação do critério enunciativo-discursivo.

2.12 Algumas considerações sobre o corpus e perguntas de pesquisa

Neste capítulo, aplicando os critérios autoral-editorial e enunciativo-discursivo, descrevi dezesseis livros escolares de português destinados ao último ano do primeiro ciclo do ensino secundário. Desses dezesseis livros, oito formam o *corpus* final desta pesquisa, como mostra o quadro 27:

Quadro 27. *Corpus* final selecionado com a combinação do critério autoral-editorial com o enunciativo-discursivo.

Casa editorial	Autor	Livro	Ênfase	Década
Nacional	FREITAS, P.	*O nosso idioma*	Conteúdo temático	1930
Nacional	CRETELA, J.	*Português para o ginásio*	Conteúdo temático	1940
Editora do Brasil	COSTA, A.	*Quarto livro de português*	Conteúdo temático	1950
Bernardo Álvares	SOARES, M.	*Português através de textos*	Conteúdo temático	1960
IBEP	SARGENTIM, H.	*Atividades de comunicação em língua portuguesa*	Constr. composicional/Conteúdo temático	1970
Editora do Brasil	PRATES, M.	*Reflexão e ação em língua portuguesa*	Constr, composicional/Conteúdo temático	1980
Ática	FARACO, C. MOURA, F.	*Linguagem nova*	Construção composicional	1990
Moderna	SARMENTO, L. L.	Português: leitura, produção, gramática	Construção composicional	2000

Optei por apresentar somente o quadro 27, com os oito livros escolares finais, e não o quadro completo com os dezesseis livros e suas respectivas ênfases, pois o quadro 27 representa as tendências de análise como um todo. Ou seja, os oito livros que formam o *corpus* final da pesquisa foram selecionados pela relação, que queremos "polêmica" entre o critério autoral-editorial e o enunciativo-discursivo, sem determinismos estritos da parte de nenhum dos dois. Note-se, em relação ao talvez principal desses determinismos – a data de publicação de cada livro –, que ela está submetida, nesse quadro, ao dado referente à casa editorial, forma de dar precedência ao movimento do mercado editorial e não diretamente a um fato sociopolítico pontual como a tomada de poder por um ditador, por exemplo. Não se trata, porém, de considerar o mercado como o móvel das escolhas, o que seria reduzir uma das determinações a um determinismo estrito.

Por essa razão, a consideração do critério enunciativo-discursivo introduz dados pragmático-discursivos que permitem investigar a relação do autor não só com o mercado editorial, mas também com elementos para uma memória discursiva do ensino de escrita, consideradas as variantes já apontadas, as quais se deixam observar na obra em função da condição inescapável de cada autor de se constituir como sujeito na e da história. Desse modo, o critério enunciativo-discursivo permite o acesso a variantes quanto: a) à relação entre disciplinas científicas e escolares; b) a caminhos do português como disciplina escolar; e c) à relação dos autores com os objetos do saber, sem perder de vista a atuação do momento

sociopolítico, particularmente, por meio das normas legais (do poder em seu viés planificador) e do próprio mercado (do poder em seu viés regulador do que é produzido, consumido e liberado à circulação na sociedade).

Nota-se, no *corpus* final, a predominância da ênfase no **conteúdo temático**. Dos oito livros selecionados, quatro enfatizam esse elemento do gênero do discurso. Quanto aos outros elementos, dois livros enfatizam **construção composicional** e dois livros enfatizam a combinação **construção composicional/conteúdo temático**. O estilo, mesmo em ênfases conjuntas, teve frequência pouco significativa. Esse elemento do gênero do discurso só foi enfatizado em um livro, o *Método de redação* com vocabulário e gramática aplicada, que não aparece no *corpus* final.

Pode-se dizer, portanto, que a ênfase mais destacada é no **conteúdo temático** (dentre os dezesseis livros, oito têm essa ênfase; no *corpus* final, quatro), seguida de **construção composicional/conteúdo temático** (dentre os dezesseis livros, quatro têm essa ênfase; no *corpus* final, dois) e **construção composicional** (dentre os dezesseis livros, dois têm essa ênfase; no *corpus* final, também dois). Deve-se observar, no entanto, que a frequência pouco significativa das ênfases quanto ao estilo não corresponde, durante o período estudado, à sua ausência no ensino de escrita.

Em primeiro lugar – observe-se –, tenho buscado ênfases predominantes apenas como recurso teórico-metodológico, pois, segundo Bakhtin (2016 [1978], p. 12), os elementos do gênero do discurso não atuam separadamente, o que significa, para este trabalho, que conteúdo temático, estilo e construção composicional estão presentes em *todas* as propostas de escrita analisadas, mas, para operacionalizar esses elementos como ferramenta analítica, destaquei o elemento mais enfatizado, tomando-o, por hipótese, como o eixo organizador das propostas de escrita num dado livro escolar de português.

Em segundo lugar, a frequência pouco significativa de ênfase em relação ao estilo se mostra como uma possibilidade de estabelecer certas relações entre o ensino de escrita e, por exemplo, o ensino de gramática. Dada a ausência sistemática de atividades de produção oral nos livros analisados, pode-se perguntar o que, em uma aula de português, não seria ensino de escrita. Ao que parece, a escrita (e, talvez, a leitura) seria(m) o(s) objeto(s) primordial(is) da aula de português. Desse modo, a análise dos livros escolares apresentados fortalece a hipótese de que, ao menos em alguns períodos (por exemplo, entre 1930 e 1960), o ensino de

gramática, sobretudo o de sintaxe, já corresponderia ao ensino de escrita, como se a escrita estivesse condicionada apenas ao domínio da sintaxe. As relações lógicas entre enunciados, as articulações argumentativas na separação dos parágrafos, as grandes partes do texto (introdução/desenvolvimento/conclusão) que são, em seu conjunto, modos de gerir o sentido do texto, parecem ter sido vistas pelos livros escolares como caudatárias das relações entre as orações no domínio sintático da frase. Por isso, é possível que os exercícios de sintaxe sejam também tomados como o lugar mais "adequado" para se trabalhar questões de estilo, o que justificaria a baixa frequência de sua ocorrência específica nas atividades de escrita propostas pelos autores. No ensino de gramática, a sintaxe tem um lugar de destaque, bastando observar que é um assunto reservado aos alunos mais velhos e que estão nos ciclos finais da escolarização. De certa forma, é como se a sintaxe, o nível mais "alto" de análise, condensasse todo o conteúdo gramatical por meio de operações lógicas, através das quais se chegaria à escrita ou, pelo menos, se chegaria a favorecer a qualidade lógica e estilística da escrita.

Mesmo quando, a partir do fim da década de 1970, as teorias do texto e do discurso chegam ao Brasil, podendo-se supor que a sintaxe deixaria de ser o nível de análise imediatamente relacionado à escrita, cedendo esse lugar ao texto, é possível encontrar vestígios (caminhos para a memória/esquecimento...) dessa forma de se conceber a língua, a escrita e o ensino de escrita. Em *Reflexão e ação em língua portuguesa*, por exemplo, de 1984, Prates divide as "atividades de redação" entre a "frase" e a "pontuação", sinalizando as possibilidades do uso estilístico da língua, que, nesse caso, se confunde com a escrita. Por mais que se possa objetar que a autora trate o estilo num sentido mais próximo à estilística tradicional (transformação de um tipo de oração em outra, uso de sinais de pontuação para destacar informações etc.), esse é um dado relevante para observar a relação imediata entre a sintaxe e a escrita, concentrada na noção de estilo, pois o modo de ensinar escrita, ao menos para essa autora, passa, necessariamente, pela "frase" e pela "pontuação", elementos normalmente vinculados à sintaxe. Com essa organização das chamadas "atividades de redação", a sintaxe continua sendo, pois, privilegiada em relação ao texto, apesar das teorias do texto e do discurso (ou, mesmo, embora *com* as teorias do texto e do discurso).

Como procurei deixar claro nesta seção, o processo de formulação, descrição e ordenação não cronológica do *corpus* já se constitui numa análise. Ao mesmo tempo que ele serve ao propósito metodológico mais imediato, isto é, à seleção controlada por critérios já

descritos de um conjunto fechado de oito livros escolares de português, serve, também, para elaborar algumas perguntas de pesquisa, que, segundo penso, orientariam a busca por elementos para uma memória discursiva do ensino de escrita a partir dos oito livros escolares selecionados. Dessas questões, destaco duas, as quais já tangenciei:

- Até dado momento, pelo menos até meados da década de 1970, as propostas de escrita eram apresentadas como exercícios e, muitas vezes, ao lado de exercícios de gramática, criando um certo tipo de equivalência entre o exercício de escrita e, por exemplo, o de sintaxe. Sendo a escrita um exercício, qual era o objeto exercitado, a escrita em si ou a capacidade de ordenar sentenças a partir de critérios sintáticos? Quais foram as consequências de a escrita ter se tornado um *objeto/prática de ensino*? De que maneira essas duas formas de se ensinar escrita (como exercício e como objeto/prática) se encontram na constituição da memória discursiva do ensino de escrita?

- Nas pesquisas em Linguística aplicada, afirma-se que, durante um longo período, o ensino de escrita não era considerado pelos professores nem pelos autores de livros escolares ou se resumia ao que, neste trabalho, chamo de proposta-sintagma (a título de exemplo, cf. BUNZEN, 2005, p. 60; SOARES, 2002, p. 167; COSTA VAL, 2003, p. 151)[120]. A análise dos livros confirma essa leitura mais hegemônica: de fato, ou as propostas de escrita estão ausentes, ou são propostas-sintagma. Por outro lado, em alguns livros, chama a atenção a presença de mais de uma centena de propostas-sintagma, de modo que a escrita não parece ser exatamente "ignorada", mas compreendida de modos particulares em conjunções sócio-históricas particulares e sendo ensinada, portanto, de formas particulares. No caso dos anos 1930 e 1940, por exemplo, a escrita parece ser entendida como desdobramento "natural" da sintaxe, razão pela qual se explicaria a presença de centenas de propostas-sintagma: dedica-se mais espaço gráfico e tempo à sintaxe, sendo que a escrita é uma das formas de exercitar esse

120 Sobre essa questão, Bunzen (2005, p. 60, grifo meu) afirma: "Nessa fase [meados do século XX], podemos dizer que predominou a noção de língua como norma, uma vez que a grande ênfase era dada ao reconhecimento das regras da língua e dos bons escritores. **O ensino da composição e de redação estava sempre em segundo plano, pois não era nem "matéria dada"**, como afirmam Meserani (1995) e o relato da autora Thereza Cochar Magalhães sobre sua época e a dos seus irmãos na escola". Soares (2002, p. 167, grifo meu), por sua vez, afirma: "Nos anos 1950 e 1960, ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece. Além disso, **os manuais didáticos passam a incluir exercícios – de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática**. Já não se remete ao professor, como anteriormente, a responsabilidade e a tarefa de formular exercícios e propor questões: o autor do livro didático assume ele mesmo essa responsabilidade e essa tarefa, que os próprios professores passam a esperar deles. Por fim, Costa Val (2005, p. 151, grifo meu) afirma: "Se há duas ou três décadas a redação não constituía objeto de ensino, não figurava nos manuais e não merecia do professor esforço maior que **a imposição de um título** à turma de alunos, hoje os livros didáticos que entram na escola pública se ocupam efetivamente da questão, apresentando propostas e formulando orientações para os estudantes".

conteúdo gramatical, na medida em que a sintaxe e a escrita se confundiam. Assim, pode-se sugerir que não se trata de colocar a produção escrita em segundo plano, mas de localizá-la de acordo com a geografia dos demais objetos de ensino. Se ela era somente um desdobramento da sintaxe e esta, por sua vez, ocupava grande parte dos livros escolares, a escrita, por extensão, tinha seu lugar garantido (e por que não destacado?), mesmo como exercício, pois esse era o único lugar disponível para ela. Como reinterpretar, portanto, a suposta ausência (ou, como prefiro, presença particular) de ensino de escrita em certos períodos da história do português como disciplina escolar? E como, a partir dessa questão, reinterpretar afirmações como a de Costa Val (2003, p. 151, grifo meu): "**hoje** os livros didáticos que entram na escola pública se ocupam efetivamente da questão [da escrita], apresentando propostas e formulando orientações para os estudantes"? Note-se que a correta constatação da autora deixa entrever ainda uma outra questão. Uma vez que a atual explicitação dessa preocupação com a escrita continua acompanhada por desempenhos sofríveis, em que a tendência a substituir e apagar formas e objetos de ensino contribui para que o ensino da escrita, mesmo estando hoje mais explícito nas atividades propostas do que no passado, continue produzindo maus resultados? Como fazer para evitar que uma questão assim colocada não seja confundida com algum traço de nostalgia?

Essas duas questões conduzem à segunda parte deste trabalho, composta, também, por dois capítulos: o primeiro, em que proponho um dispositivo teórico-metodológico e em que discuto a noção memória; e um segundo, em que estabeleço elementos para uma memória discursiva do ensino de escrita entre 1930 e 2002 a partir dos livros escolares já selecionados e descritos. Naturalmente, a elaboração teórica da segunda parte está estreitamente ligada à da primeira, de tal modo que constituem uma única base teórico-metodológica para a dissertação como um todo. A divisão em partes é uma tentativa de guiar o leitor no percurso da elaboração do trabalho, evidenciando as especificidades de cada operação.

PARTE II

MEMÓRIA EM LIVROS ESCOLARES DE PORTUGUÊS

1 Uma proposta de dispositivo de investigação: da seleção com método à noção de memória

Na primeira parte deste trabalho, dediquei-me a operações teórico-metodológicas de seleção e descrição do material, considerando, a todo tempo, que há um método para selecionar e que esse método não está separado nem da descrição nem da análise dos livros escolares. Procurei mostrar, com os critérios autoral-editorial e enunciativo-discursivo, que não há um momento anterior ou posterior à análise, o que significa dizer que o começo da análise é a própria delimitação do objeto e o fim da análise seria, de fato, uma ilusão necessária do trabalho científico, em termos semelhantes ao da *inversão escriturária,* conforme apresentada por De Certeau (1982 [1974], p. 94 *et seq.*). Para esse autor, a *inversão escriturária* seria uma imposição do discurso que "consiste em prescrever como início aquilo que na realidade é um ponto de chegada, ou mesmo um ponto de fuga da pesquisa" (DE CERTEAU, 1982 [1974], p. 94), pois, ainda segundo ele, "enquanto a pesquisa é interminável, o texto deve ter um fim, e esta estrutura de parada chega até a introdução, já organizada pelo dever de terminar" (DE CERTEAU, 1982 [1974], p. 94). Em outras palavras, a escrita não se daria na ordem da prática de pesquisa, mas numa temporalidade, de fundo cronológico, imposta pelo discurso, apagando, pois, as lacunas, os retornos, os pontos de resistência e de restrição que, para De Certeau, são característicos do próprio princípio da pesquisa.

O estabelecimento de um "momento para a análise", no sentido cronológico do termo, consistiria numa ilusão derivada de um processo semelhante à *inversão escriturária*, que se mostraria na atribuição de um passo a passo da pesquisa, imposto pela exigência de um fim bem delimitado para o texto e marcado pelas seções que organizam, dividem e garantem a existência do texto como produto material da pesquisa (capítulos, subseções etc.). Essa cronologia, com forma de sumário, faz supor que a prática do pesquisador se daria de uma tal maneira que, primeiramente, o objeto seria encontrado no mundo, depois descrito com ferramentas metodológicas e, a partir da descrição, analisado à luz de uma teoria, produzindo resultados sobre um dado fenômeno, assemelhando-se à estrutura de uma narrativa, com

começo, meio e fim. Esse processo seria uma ilusão porque a pesquisa não segue passos tão engessados, sem idas e vindas, razão pela qual afirmo que a análise, neste trabalho, começa ao mesmo tempo em que se procura delimitar o objeto de pesquisa e estende por todo o trabalho. Pode-se pensar que justamente pelo fato de a pesquisa não se enquadrar num percurso fechado, com começo, meio e fim, essa ordenação com acabamento seja uma ilusão necessária, ligada, porém, como lembra De Certeau, mais ao acabamento do texto do que da pesquisa. Dito de outro modo, sem o esforço de estabilizar o processo de pesquisa por meio de algo semelhante à *inversão escriturária*, qualquer tentativa de programa de pesquisa se tornaria uma espiral interminável. Essa constatação é importante tanto no aspecto mais amplo de um programa de pesquisa, para o qual é preciso operar por seleção, quanto no aspecto particular que as análises tomam num trabalho de pesquisa. Isto é, os fragmentos para análise extraídos de um texto – no caso deste trabalho, de livros escolares – são produtos de seleção teórico-metodologicamente informada, o que, mesmo assim, não livra nenhuma análise de operar por seleção, sem, portanto, ter a pretensão de análise exaustiva de cada detalhe do texto, caminho que levaria também a uma espiral interminável.

O esforço da primeira parte desta dissertação foi, portanto, de assumir as lacunas, os retornos, os pontos de resistência e restrição como uma abertura para uma proposta teórico-metodológica, mas sem abandonar completamente a tentativa de delimitar um percurso de trabalho, o que justifica o empenho em fazer das lacunas as bases para o método (selecionar com método), como procuro fazer com os critérios autoral-editorial e enunciativo-discursivo, por exemplo.

No presente capítulo, ofereço ao leitor um ponto de parada. Antes de estabelecer os elementos para uma memória discursiva do ensino de escrita entre 1930 e 2002 a partir de livros escolares de português, elementos estes já anunciados nos capítulos anteriores, em especial, a proposta-sintagma, proponho-me a uma tentativa de sistematizar esse modo de fazer, baseado no confronto com ilusões necessárias do trabalho científico, considerando que todo discurso é constituído por esquecimentos fundamentais que podem assumir a forma de ilusões necessárias[121].

Para isso, tomo dois caminhos. O primeiro, retrospectivo, revendo as decisões teórico-metodológicas já tomadas. O segundo, preparatório, circunscrevendo uma noção de

121 A esse respeito, cf. Pêcheux e Fuchs (2010 [1975], p. 166 *et seq.*) sobre os esquecimentos nº 1 e nº 2.

memória a partir da História (LE GOFF, 2013b [1977]; NORA, 2013 [1979]; 2013 [1993]), da Sociologia (HALBWACHS, 1994 [1950]) e do campo de conhecimento da Análise do discurso (PÊCHEUX, 2014 [1975]; 2015 [1983]; COURTINE, 2014 [1981]). Para cumprir o primeiro desses passos, abordo, em especial, a noção de dispositivo, de Foucault (2016 [1977]), considerando, em especial, as interpretações desse conceito por Deleuze (1996 [1988]) e Agamben (2005).

Devo lembrar, no entanto, que essa tentativa de sistematização de um modo de fazer – baseado nas lacunas da pesquisa (documentais, em particular) e no confronto entre as restrições da teoria e as resistências do material – não corresponde a uma superação das mencionadas ilusões necessárias, o que seria uma outra maneira de se enredar nelas. Trata-se, com efeito, de, ao reconhecê-las, extrair sua potência para capturar processos sócio-históricos constitutivos de determinados objetos (os livros escolares de português, no caso desta pesquisa). Ao se reconhecer os processos sócio-históricos desses objetos, abre-se a possibilidade de abordar o *impensado*[122] teórico (regiões opacas do objeto iluminadas pela teoria, mas também possíveis lacunas da própria teoria), pois as resistências do material impostas a uma pesquisa, apagadas por processos de estabilização, como a própria escrita, conforme lembra De Certeau (1982 [1974], p. 94), partem dos processos sócio-históricos a que estão submetidos o próprio material de análise e a teoria de base assumida.

Portanto, a pergunta que orienta a primeira parte deste capítulo poderia ser formulada da seguinte maneira: qual é o procedimento que permite encarar as restrições teóricas e as resistências do material – ou simplesmente: as restrições do dispositivo de investigação –, como motor da teoria e da metodologia? Ou, ainda em outras palavras, essas restrições e resistências podem funcionar como uma forma de abertura para o trabalho teórico-metodológico?

1.1 Entre a restrição e a resistência: abertura para uma proposta de dispositivo teórico-metodológico

Para responder à pergunta que orienta esta seção, a saber, se as restrições e resistências podem funcionar como uma forma de abertura para o trabalho teórico-metodológico, o primeiro passo é determinar quais seriam os pontos emanadores de possíveis

122 Mais adiante, voltarei a essa noção, tratada por Pêcheux (2014 [1975], p. 176).

restrições e resistências. Observe-se que esses pontos não são objetos acabados e nem sempre são os mesmos para as diferentes pesquisas, o que torna a busca por eles o primeiro passo desse tipo de abordagem teórico-metodológica. No caso desta dissertação, deparei-me com dois pontos que considero pertinentes quanto a restrições e a resistências na relação entre teoria e material. Portanto, restrições e resistências advieram, respectivamente: (i) de aspectos da própria teoria de base utilizada; e (ii) do material, considerado o universo heterogêneo dos livros escolares.

Primeiramente, recordemos o que diz De Certeau sobre o lugar social da escrita da história, noção discutida na primeira parte deste trabalho, capítulo 1: *Selecionar com método: livros escolares de português do período de 1930 a 2002*. Para o autor, a tarefa do pesquisador, em especial, do historiador, é circunscrita por um lugar social, por uma prática e por uma escrita, o que ele chama de operação historiográfica, de tal modo que, como procurei mostrar com a aproximação de De Certeau (1982 [1974]) e Pêcheux (2014 [1975]), o lugar social da escrita da história determinaria, em termos semelhantes ao de uma formação discursiva, o que, num dado momento histórico, *pode e deve ser dito,* comportando, portanto, sua contraparte interdita: *o que não pode e não deve ser dito*. Estar num lugar social, condição incontornável da pesquisa, inclui assumir um conjunto teórico de base, o que impõe, por sua vez, um certo número de restrições quanto a operações teórico-metodológicas, algumas conscientes, outras não. Nesse caso, ao impor um conjunto de conceitos e procedimentos, a teoria de base escolhida opera como uma forma de restrição, na medida em que exclui um número considerável de abordagens "concorrentes". A esse respeito, vale lembrar que De Certeau (1982 [1974], p. 77) afirma que o lugar social da escrita da história "torna certas pesquisas possíveis, outras impossíveis". Para os interesses deste capítulo, destacaria de sua afirmação que, ao se assumir determinada abordagem teórica, certas pesquisas são possíveis, outras não.

Para este trabalho, a assunção da Análise do discurso francesa como teoria de base, associada a uma certa concepção de História, presente, sobretudo, em De Certeau, mas presente, também, com diferentes nuances, em autores como Jacques Le Goff (2013b [1977], p. 485 *et seq.*), com a noção de documento/monumento, e Pierre Nora (1988 [1974], p. 179 *et seq.*), com a noção de acontecimento, levou ao estabelecimento do *particular*, entendido como ponto de articulação entre a língua e a história como lugar de desenvolvimento de dois critérios metodológicos para constituição do *corpus*, o autoral-editorial e o enunciativo-

discursivo, a partir de quatro pressupostos para a seleção do material. Dito de outro modo, assumir o *particular* como ponto de articulação entre a língua e a história, privilegiando uma abordagem discursiva, foi uma condição determinante para a realização deste trabalho, fundamentando a seleção do material segundo quatro pressupostos, os quais resultaram nos dois critérios que serviram para a constituição e a descrição do *corpus*.

Ainda a respeito da teoria de base analisada, passo, neste ponto, a destacar a relação entre a teoria e o material. Dessa maneira, pode-se afirmar que as restrições provenientes da teoria (situar-se no *particular* e considerar uma concepção não linear de história) conduziram, na sua confrontação com o material (com dados editoriais em ruínas, de conservação irregular etc.), a exigências específicas para formular e descrever um *corpus*, o que poderia ser parafraseado como o funcionamento discursivo dos critérios de seleção do material. Observe-se que as restrições teóricas se mostram sempre na sua relação com o material, que, a todo momento, parece resistir à teoria em função de sua própria constituição sócio-histórica como livro escolar.

Vamos aos pressupostos que orientaram o estabelecimento dos critérios para a seleção do material e que forneceram uma direção para o estabelecimento da relação entre a teoria e o material. São eles: (1) a consideração da fundamentação teórica utilizada; (2) a consideração de que analista e material participam, de algum modo, da mesma história (embora não da mesma época); (3) o fato de que cabe ao analista construir, de modo explícito (sem ocultar esse procedimento), não só o objeto de pesquisa, mas os dados a serem analisados; (4) a consideração de que, longe da escolha aleatória ou da assunção da causalidade histórica (numa organização linear dos fatos históricos), a seleção do material busca ser teoricamente orientada.

Embora se particularizem em situações específicas, como as relações material/analista ou dado a ser construído e analisado/material empírico, os pressupostos que orientaram o estabelecimento dos critérios de seleção do material fundam-se na ideia de que não existe anterioridade do material em relação à teoria e que, por sua vez, a teoria é contemporânea (não anterior) ao dado construído, podendo, por isso mesmo, ser modificada em função dele, assumindo, nesse caso, uma relação de posterioridade com relação ao dado que ela própria constrói e que a transforma. Em outros termos, os pressupostos que estão na base dos critérios de seleção do material têm por objetivo desfazer uma concepção de

pesquisa pensada segundo o binômio “ferramenta e objeto”, em que haveria o livro escolar no mundo, como objeto a ser pesquisado (selecionado, analisado etc.), e que a teoria seria uma ferramenta passível de ser aplicada a ele, produzindo a confirmação ou a negação de hipóteses de trabalho.

Na verdade, desde o momento da concepção do objeto de pesquisa, passando pela constituição do *corpus* e pela(s) análise(s), esses quatro pressupostos condensam algumas das resistências que o material impõe ao analista quanto à afirmação de certas diretrizes teóricas, de tal modo que os pressupostos só podem existir a partir da relação entre a teoria e o material, não a partir exclusivamente da teoria ou do material. Se a teoria de base permite que se faça, por exemplo, a hipótese de que há elementos isoláveis para uma memória discursiva na constituição sócio-histórica dos livros escolares – elementos manifestos no momento em que o social é instaurado no político (GUILHAUMOU; MALDIDIER, 2014 [1986], p. 170) –, aquele material, ao lançar ao analista uma série de questões não respondíveis a partir de ferramentas aplicadas diretamente da teoria, evidencia sua resistência a ela, requerendo a necessária confrontação entre teoria e material.

Vale notar que não se trata de afirmar que a teoria e o material não existam independentemente um do outro. Naturalmente, existe a teoria, por exemplo, a teoria do discurso, desenvolvida na França, em torno de Michel Pêcheux, a partir do fim da década de 1960, e os livros escolares, publicados há muito tempo no Brasil e no mundo. Não importa se a teoria ou o material a ser analisado precede um ao outro do ponto de vista cronológico. Quando digo que não há relação de anterioridade tanto entre teoria e material quanto entre material e teoria, quero dizer que, na realização de uma pesquisa, não basta aplicar a teoria a coisas que, em sua gratuidade, se oferecessem à análise de seu lugar no mundo. Segundo penso, é preciso que a teoria e o material, ambos produtos históricos, concorram para a produção de dados, com confirmações, contestações etc. Neste capítulo, como venho defendendo, procuro esclarecer e sistematizar os caminhos que percorri para articular a teoria e o material como produtos históricos, evitando tratá-los numa relação de ferramenta e objeto.

Feitas as observações relativas à teoria de base utilizada e sua relação necessária com o material, passo a discutir o tratamento propriamente dito deste último, considerado o universo heterogêneo dos livros escolares. No caso do primeiro critério adotado para a seleção

desses livros escolares – o autoral-editorial – , o confronto entre teoria e material não é difícil de se perceber, pois a resistência apresentada pelo material e as tentativas de contemplá-la são o centro do que apresentei na primeira parte, capítulo 1. A primeira questão que afeta esse critério (e também o critério enunciativo-discursivo) é o grande universo[123] de livros escolares disponíveis para a análise: como selecionar um conjunto operacionalizável em meio a tantos livros disponíveis? Mesmo reduzido o universo de livros, como traçar seu perfil editorial com dados incompletos ou indisponíveis? A resposta para essas perguntas passa pela assunção da produção/circulação/recepção dos livros escolares como um acontecimento discursivo e de seus dados editoriais incompletos ou inexistentes como enunciados em ruína desse acontecimento, como já defendido na primeira parte, capítulo 1. Ressalto, pois, que o critério autoral-editorial não se apresenta como uma ferramenta anterior aos livros escolares, mas surge a partir das restrições da teoria assumida e da resistência que os livros escolares de português impõem a ela. No caso da teoria, trata-se de uma abordagem discursiva que concebe a história como não linear, produtora de rupturas, retornos, antecipações e esquecimentos, processos plasmados na base linguística de um dado material e que podem ser detectados pela análise. No caso dos livros escolares, trata-se de um objeto com historicidade própria, historicidade essa que se impõe à teoria como resistência, já que, conforme assinalam Batista, Galvão e Klinke (2002, p. 30), esses livros se apresentam sob a forma de objetos editoriais desprestigiados e de preservação irregular (acervos parcialmente disponíveis), acesso interditado (acervos não disponibilizados, principalmente, por editoras ainda em atividade) ou inexistente (sujeitos à não conservação de acervos).

Ainda a esse respeito, vale mencionar o critério enunciativo-discursivo, que, como o critério autoral-editorial, foi concebido na relação entre as restrições da teoria e as resistências do material e do qual trato a partir de duas exigências impostas por essa confrontação. Primeiramente, era preciso apreender a não linearidade cronológica dos livros escolares selecionados no tocante à concepção de língua, de escrita e de ensino de escrita. É evidente que não se nega a utilidade da ordenação cronológica para a inteligibilidade da disposição dos livros no tempo. Mas essa inteligibilidade, que é importante para situar os livros no

123 Para dar a dimensão de uma parte desse grande universo de livros escolares de português, remeto aos Anexos, que apresentam um conjunto de aproximadamente 500 livros escolares, entre os aprovados pela Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) e os aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). No entanto, ressalto que esses são apenas alguns dos livros aos quais tive acesso, uma vez que não é possível reproduzir listas dos acervos, por exemplo, da Biblioteca do Livro Didático, da FE-USP, e do acervo da Companhia Editora Nacional, do CMPH-Unifesp.

calendário, não alcança situá-los na história. Não se trata, portanto, de um mero capricho do pesquisador, mas de atender a um requisito da teoria, que busca capturar, por meio da aplicação do critério autoral-editorial – e, portanto, ainda durante a constituição do *corpus* –, os movimentos de ruptura, retorno, antecipação e esquecimento exibidos nas propostas de escrita dos livros escolares. Em segundo lugar, e no mesmo movimento de ordenação não cronológica do *corpus*, era preciso descrever os livros. Em função dessas duas exigências que, a princípio, apresentavam a ordenação cronológica e a descrição morfológica[124] como óbvias (um convite ao *impensado*...), operei com uma ferramenta teórico-metodológica talvez menos óbvia: os elementos do gênero do discurso (BAKHTIN, 2016 [1979]),conforme defendi, também, na primeira parte deste trabalho, capítulo 1. Tomando as ênfases no conteúdo temático, no estilo e na construção composicional como modo de ordenar e descrever os livros, foi possível escapar da cronologia e, ao mesmo tempo, capturar movimentos de ruptura, retorno, antecipação e esquecimento presentes nos livros escolares.

No caso dos critérios autoral-editorial e enunciativo-discursivo, que surgem como solução metodológica para a resistência do material quanto à sua relação com a história, fiz opções teóricas dentro dos limites das restrições da teoria de base que adoto, a Análise do discurso de linha francesa. Nessa breve exposição, mais do que apresentar os procedimentos dos critérios de seleção e descrição do material, que considero já amplamente explorados nos capítulos anteriores, espero ter destacado que nenhuma das suas formas de concepção e funcionamento partem da ingerência do analista. Muito pelo contrário, elas são, em primeiro lugar, pautadas pela teoria de base e, em segundo lugar e principalmente, pela resistência que o material impõe à teoria. Segundo penso, esse último ponto, o da resistência do material, é a chave para esse tipo de procedimento teórico-metodológico. As restrições da teoria de base, bem descritas por diferentes autores, dentre eles, o mencionado De Certeau, são conhecidas de todo pesquisador, mesmo que não necessariamente articuladas nos termos deste capítulo. As restrições são formas de interdição discursiva frequentemente elaboradas pelos usos de uma comunidade científica e estabilizadas em processos de normalização da ciência. A resistência do material, por outro lado, tem uma particularidade que a diferencia da restrição da teoria, pois ela aparece, justamente, como um *impensado teórico* e, por isso, pode colocar questões à própria teoria, favorecendo, nos termos de Pêcheux (2014 [1975, p. 176)

124 Uma discussão aprofundada sobre as vantagens e desvantagens de ordenar um *corpus* cronologicamente aparece na primeira parte deste trabalho, capítulo 2, cf., aqui mesmo, p. 90-91. Por descrição morfológica, entenda-se toda descrição que se fixa nas características físicas e de organização de livros escolares, ignorando a relação desses aspectos com os conteúdos do livro analisado.

remetendo a Althusser, tanto o *trabalho filosófico propriamente dito* quanto a mudança radical de terreno que destitui a teoria do seu lugar:

> Estamos designando aqui o trabalho do impensado no pensamento, por meio do qual os próprios termos de uma questão, com a resposta que ela pressupõe, desaparecem, de modo que a questão perde literalmente seu sentido, **ao passo que vão se formando "respostas" novas a questões que não haviam sido colocadas** – processo no qual nomes e expressões se apagam, com referência "evidente" a seus objetos, enquanto outros nomes e expressões aparecem sob efeito de certos deslocamentos do campo, de certas intrusões "incongruentes" de elementos "lançados", desligados-caídos de outros lugares, deslocamentos e intrusões que constituem propriamente *o trabalho filosófico*, no sentido em que, segundo L. Althusser, a filosofia age "modificando a *posição dos problemas, a relação* entre as práticas e seu objeto" (PÊCHEUX, 2014 [1975], p. 176, negrito meu).

Destaco, portanto, que a resistência do material, considerada num sentido forte, em que "os próprios termos de uma questão, com a resposta que ela pressupõe, desaparecem, de modo que a própria questão literalmente perde seu sentido" (PÊCHEUX, 2014 [1975], p. 176), pode ser um "modo de fazer" teórico-metodológico, pois a imposição de um *impensado teórico* permite a formulação de "respostas novas a questões que não haviam sido colocadas" (PÊCHEUX, 2014 [1975], p. 176) e só podem ser acessadas, primeiramente, pela resistência oferecida pelo material e, em segundo lugar, pelas tentativas de confrontação entre a resistência do material (objeto) e as restrições da teoria (prática), promovendo uma abertura para pesquisas (modificação da posição e da relação entre objetos e práticas) que, recuperando os termos de De Certeau, antes eram impossíveis. Ou melhor, impensáveis.

O material analisado não é, portanto, um simples objeto a ser apreendido. Ele consiste, pelo contrário, num dos motores do trabalho de pesquisa. Foi por essa razão que, na primeira parte deste trabalho, capítulo 2, insisti no seu tratamento como *arquivo*, considerando as proposições de Guilhaumou e de Maldidier (2014 [1986], p. 170), autores dos quais recupero a seguinte afirmação já citada no capítulo 2 (cf., aqui mesmo, p. 89): "o arquivo não é um simples documento no qual se encontram referências; ele permite uma leitura que traz à tona dispositivos e configurações significantes". De certa forma, Guilhaumou e Maldidier explicam o funcionamento do *arquivo* em termos próximos dos que acabo de utilizar para examinar a resistência do material e sua relação com as restrições de uma teoria de base, porque, não sendo somente um produto acabado que deve ser analisado pelo pesquisador, o arquivo evocaria "dispositivos e configurações significantes". Para avançar essa discussão, detenho-me, particularmente, em um dos termos utilizados por

Guilhaumou e Maldidier, a saber, dispositivo. Ora, o que significa, ao fim e ao cabo, trazer à tona um dispositivo?

A noção de dispositivo tem na obra de Foucault seu espaço de desenvolvimento. No artigo de Guilhaumou e Maldidier a que me refiro, não há nenhuma citação a Foucault, mas não me parece casual que o termo dispositivo seja mencionado, pois, publicado originalmente em 1986, o artigo está próximo temporal e conceitualmente das discussões de Foucault, autor que, desde a década de 1970, era mobilizado por analistas do discurso, incluído o próprio Pêcheux, cujas discussões sobre a noção de formação discursiva partem de Foucault. No trabalho de Guilhaumou e Maldidier, o termo dispositivo aparece como uma tentativa de ultrapassar uma noção estática de documento, em que os fatos estariam encerrados em si mesmos e prontos para o uso do analista. Nessa tentativa, os autores contemplariam o processo sócio-histórico de constituição do documento como *arquivo*, o que poderia equivaler a seu falseamento, a seu tratamento como ruína etc. Tendo a pensar que essa utilização, embora não o façam explicitamente, remeta ao quadro teórico desenvolvido por Foucault e, mais ainda, penso que, ao aproximá-la de Foucault, talvez fique mais claro o que significa a afirmação de que o arquivo traz à tona um dispositivo.

De saída, devo remeter a um ponto comum nas abordagens que tratam dessa noção, o de que, salvo em uma entrevista de 1977, Foucault não sistematizou o que entendia por dispositivo, dando palco, portanto, para diversas interpretações, dentre as quais as mais conhecidas são de Deleuze (1996 [1988]) e de Agamben (2005), que compartilham o mesmo título: *O que é um dispositivo*. Na entrevista *Le jeu de Michel Foucault*[125] (O jogo de Michel Foucault, em tradução livre), concedida em 1977 a D. Colas e mais oito entrevistadores, a partir de questionamentos a respeito do recém-lançado *História da sexualidade: a vontade de saber,* Foucault, explica o que entende por dispositivo[126]:

> Em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas

125 A tradutora do texto *O que é um dispositivo*, de Agamben (2005), lembra que, presente na edição francesa do terceiro tomo de *Dits et écrits*, essa entrevista não foi incluída na versão brasileira da mesma obra. Resta dizer, no entanto, que a entrevista aparece em *Microfísica do poder*, livro organizado por Roberto Machado, sob o título de *Sobre a história da sexualidade*. Para mais detalhes, cf. Foucault (2016 [1977], p. 363 *et seq*.).

126 Esta passagem e outros argumentos que cito aqui são frequentemente retomados em trabalhos sobre a noção de dispositivo, como se pode constatar no vídeo *A noção de dispositivo em Foucault e Agamben*, contendo uma aula do professor Sandro Chignola, ministrada no Instituto Humanitas, da Unisinos, em 25 de setembro de 2014. Disponível em: https://bit.ly/34oQN9D. Acesso posterior ao término da revisão bibliográfica apresentada neste capítulo, em: 17 dez. 2019.

> administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. Em segundo lugar, gostaria de demarcar a natureza da relação que pode existir entre esses elementos heterogêneos. Sendo assim, tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação dessa prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. Em suma, entre esses elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes (FOUCAULT, 2016 [1977], p. 364).

Considerada essa entrevista e, em especial, o trecho citado, tanto Agamben quanto Deleuze procuraram dar contornos mais claros à noção de dispositivo. Deleuze, por um lado, mantém-se dentro do projeto de Foucault, e Agamben, por outro, extrapola seus objetivos e pressupostos iniciais, promovendo uma discussão sobre um possível desdobramento da noção de dispositivo nos estágios recentes do capitalismo.

Deleuze (1996 [1988]) propõe uma metáfora que explica o dispositivo como linhas de visibilidade e de enunciação que produziriam modos de subjetivação, de tal maneira que os dispositivos seriam "máquinas de fazer ver e fazer falar" (DELEUZE, 1996 [1998], p. 84). Agamben (2005, p. 13), por sua vez, concebe os dispositivos num sentido mais amplo do que as redes que ligam elementos discursivos e não discursivos descrita por Foucault. Na concepção desse autor, estariam incluídos no rol dos dispositivos os aparelhos celulares, os computadores, os televisores e, até mesmo, a língua. Segundo Agamben (2005, p. 13), haveria duas grandes classes, a dos seres viventes (ou substâncias) e a dos dispositivos. Da relação entre seres viventes e dispositivos, surgiriam subjetividades. O problema sugerido por Agamben seria o de que, no que ele chama de fase atual do capitalismo, em função da multiplicação dos dispositivos, haveria uma proliferação ilimitada de subjetivações que levaria, finalmente, a processos de dessubjetivação e destituição da vida comum, pois "aquele que se deixa capturar no dispositivo 'telefone celular', qualquer que seja a intensidade do desejo que o impulsionou, não adquire, por isso, uma nova subjetividade, mas somente um número através do qual pode ser, eventualmente, controlado" (AGAMBEN, 2005, p. 15). Ainda para Agamben, esse processo só poderia ser revertido com a profanação dos dispositivos, através de sua restituição ao uso comum.

Além das interpretações de Deleuze (1996 [1988]) e de Agamben (2005) da noção de dispositivo, que se orientam dentro do se poderia chamar filosofia dos dispositivos, há

inúmeras utilizações aplicadas da mesma noção. A título de exemplo, cito o trabalho de Imbert (2017). Esta autora, ao estudar a entrada do grafismo (por exemplo, a diagramação de um livro ou cartazes) em museus de arte moderna em Paris, Nova Iorque e Amsterdã, entre 1895 e 1995, utiliza a noção de dispositivo para tratar os grafismos como um dispositivo dentro do dispositivo. Isso porque, em primeiro lugar, Imbert se propõe a pensar os grafismos como eles próprios dispositivos, uma vez que eles imporiam, por meio de ditos e não ditos, formas de comportamento físico e mental:

> Pode-se falar, da mesma maneira, de "dispositivo" a respeito dos objetos de design gráfico? Estes são, certamente, "um conjunto (…) heterogêneo de dito e não dito", que induz em seus usuários comportamentos físicos e mentais. A publicidade ou a propaganda, que, frequentemente, são acusadas de manipular os consumidores ou cidadãos são o seu exemplo arquetípico. Mas todos os outros objetos gráficos, produzidos fora do quadro comercial ou político, funcionam como dispositivo. O timbre de uma carta administrativa, a forma de um formulário, o sistema sinalético de um aeroporto enquadram a experiência de leitura, de escrita ou os deslocamentos do usuário: o destinatário dará mais crédito a uma carta escrita em papel timbrado, o contribuinte preenchendo sua declaração de impostos se esforçará para não ultrapassar os quadros desenhados no papel, o passageiro em trânsito não se perderá nos terminais (IMBERT, 2017, p. 38, tradução minha)[127].

Ainda para a Imbert, a própria exposição consistiria num dispositivo, que imporia, ditos, não ditos e formas de comportamentos físicos e mentais, como a ordem de se circular nas salas ou a disposição dos objetos expostos, contemplando o argumento de Foucault de que uma das "expressões" da relação que constitui um dispositivo pode ser uma forma arquitetônica. Por essa razão, o grafismo, ele mesmo um dispositivo, se apresentaria como um dispositivo no interior de um outro dispositivo, a saber, a exposição. Não me atenho à produtividade dessa discussão[128] no trabalho de Imbert, pois, neste momento, quero apenas mostrar a vitalidade do conceito de dispositivo e, também, sua vocação interdisciplinar, pois, se Deleuze e Agamben discutem essa noção no quadro de uma filosofia dos dispositivos,

127 No original: Peut-on parler, de la même manière, de « dispositif » à propos des objets de design graphique ? Ceux-ci sont assurément « un ensemble (...) hétérogène de dit et de non-dit », qui induisent chez leurs usagers des comportements physiques et mentaux. La publicité ou la propagande, que l'on accuse souvent de manipuler les consommateurs ou les citoyens en sont l'exemple archétypal. Mais tous les autres objets graphiques, produits en dehors du cadre commercial ou politique, fonctionnent sur le mode du dispositif. L'en-tête d'un courrier administratif, la forme d'un formulaire, le système signalétique d'un aéroport encadrent l'expérience de lecture, d'écriture ou les déplacements de l'usager : le destinataire attribuera plus de crédit à un courrier composé sur un papier à en-tête, le contribuable remplissant sa déclaration d'impôts s'efforcera de ne pas dépasser des cadres dessinés sur le papier, le passager en transit ne se perdra pas dans les terminaux.

128 No relatório *Paratexte de livres scolaires de portugais: langue, écriture et enseignement d'écriture*, apresentado à FAPESP (processo: 2019/14048-9) e desenvolvido durante estágio de pesquisa no *Centre Maurice Halbwachs*, em Paris (França), sob supervisão da Profª Drª Béatrice Fraenkel, desenvolvo, a partir de Imbert (2017), as discussões sobre o grafismo como dispositivo para analisar prefácios e intertítulos de livros escolares de português. Alguns dos resultados desse período de estudos, em especial, a análise de intertítulos de livros escolares de português, são apresentadas na segunda parte deste trabalho, capítulo 2.

próximos de Foucault, mesmo que Agamben avance com o conceito em outras direções, Imbert trata do dispositivo no campo da História da arte, revelando, pois, seu amplo alcance teórico e metodológico.

Considerando os autores apresentados, mas me atendo, principalmente, à conceituação de Foucault, acredito que, ao afirmar que um arquivo traz à tona dispositivos, Guilhaumou e Maldidier viabilizam a possibilidade de se pensar o dispositivo como uma reinterpretação da prática do analista a partir, justamente, do arquivo, "dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade" (FOUCAULT, 2016 [1977], p. 364). É nesses termos que penso que a relação entre a resistência do material, entendida como *impensado teórico*, e as restrições da teoria de base pode funcionar como um *dispositivo teórico-metodológico*, pois essa relação, conforme procurei mostrar, produz o deslocamento de uma prática, por meio de conjunto heterogêneo de relações discursivas (linguísticas e não linguísticas), permitindo o acesso a um novo campo de racionalidade, que se mostra com particular clareza na exposição que fiz dos critérios autoral-editorial e enunciativo-discursivo. Note-se que, nesse caso, o sentido de *dispositivo* em *dispositivo teórico-metodológico* não seria aquele com o qual estamos acostumados, equivalente a sistema funcional ou a conjunto de atividades regulares numa prática de trabalho. Nos termos de Foucault (2016 [1977], p. 365), considerando, ainda, a noção de *arquivo* em Guilhaumou e a Maldidier (2014 [1986], p. 170), um tal *dispositivo* é um convite ao trabalho rigoroso com relações entre um conjunto heterogêneo de ditos e não ditos, mais especificamente, aqueles próprios a um material e a uma teoria. Desse modo, entre o caráter próprio de dispositivo da teoria (que impõe restrições) e a resistência do material, pode-se pensar na abertura para um dispositivo teórico-metodológico que, ao explicitar seu papel de condicionar o conhecimento a certos limites, permite, na tensão com o material, a assunção de uma postura crítica sobre o próprio trabalho de pesquisa.

Nesse sentindo, a primeira parte deste capítulo, que, como afirmei, é um ponto de parada, tem duas funções. A primeira, a de rever as decisões teórico-metodológicas tomadas à luz da possibilidade de se estabelecer um *dispositivo teórico-metodológico* pautado no *impensado teórico* do material a ser selecionado e analisado. A segunda, a de, ao promover essa revisão, oferecer ao leitor a possibilidade de replicar o tipo de trabalho teórico-metodológico descrito como processo desta dissertação, oferecendo-o, portanto, como um produto. Naturalmente, os termos da confrontação entre restrições da teoria e resistência do

material são variáveis. Cada teoria de base oferecerá um tipo particular de restrição assim como cada material oferecerá um tipo particular de resistência, resultando, portanto, num dispositivo igualmente particular. Porém, assumidas as instâncias particulares de cada pesquisa, a possibilidade de se pensar a constituição de *dispositivos teórico-metodológicos* pautados na confrontação do *impensado teórico* oferecido pelo material de análise se apresenta como, em primeiro lugar, uma possibilidade de não considerar o material analisado como anterior ou posterior à teoria, mas como contemporâneo dela; e, em segundo lugar, como possibilidade de considerar a teoria e o material como produtos históricos, cuja historicidade obriga a questionar perguntas e respostas aparentemente óbvias e, mais instigante, a tentar responder perguntas que ainda não estavam formuladas.

Passo, agora, à noção de memória. A discussão dessa noção, embora não esteja explícita no que apresento no item a seguir, também está pautada pelo *dispositivo teórico-metodológico* que acabo de apresentar, pois os encaminhamentos para delimitá-la estão submetidos tanto às restrições da teoria quanto à resistência do material.

1.2 Questões de memória na Sociologia, na História e na Análise do discurso

Mais de uma vez, afirmei que este não é um trabalho de História, por mais que, inegavelmente, haja componentes históricos que o orientem, como, por exemplo, o fato de que trato de um recorte temporal específico, de 1930 a 2002, remetendo a um passado recente da História do Brasil, e o fato de que exploro fontes históricas, como os livros escolares e alguns documentos oficiais relativos à área da Educação, a saber, currículos de ensino e listas de livros escolares aprovados pelo Estado, buscando identificar, *grosso modo*, semelhanças e diferenças entre os livros escolares publicados durante o período recortado quanto aos modos de se ensinar escrita. Há, ainda, o fato de o dispositivo teórico-metodológico com que opero ser concebido no espaço do *particular*, entendido como ponto de articulação entre a língua e a história. Talvez este último seja o índice mais representativo do componente histórico que entrecorta este trabalho de uma ponta à outra.

No entanto, o objetivo geral desta dissertação e, também, seus objetivos específicos, em especial, o de estabelecer elementos para uma memória discursiva do ensino de escrita em parte do século XX no Brasil, impõem, em primeiro lugar, problemas de ordem discursiva,

com ênfase na manifestação de processos discursivos na base linguística dos livros escolares, e, em segundo lugar, problemas relativos à noção de memória. No percurso deste trabalho, procurei manter a disciplina científica História o mais próxima possível dos problemas de linguagem que me interessam, em especial, os que dizem respeito a uma memória discursiva do ensino de escrita. Em função disso, este é o momento de se fazer algumas perguntas que tocam na relação entre língua, discurso, memória e História, dentre elas, (i) em que consiste a noção de memória? (ii) qual é a especificidade da memória em relação à História? E, por fim, (iii) qual é a especificidade da chamada memória discursiva em relação às abordagens sociológicas e historiográficas dessa noção? Não pretendo responder a todas essas questões em ordem, nem mesmo sistematizar uma breve resposta para cada uma delas, pois acredito que essas três perguntas estão sob o fundo de um mesmo equívoco, apontado por Nora (2013 [1979]). Trata-se do equívoco que, considerando que História e memória se especializam em objetos do passado, estabelece uma relação de equivalência entre uma e outra, de tal modo que a disciplina História seria a única responsável por tratar dessa noção.

Rompendo com essa expectativa, Nora (2013 [1979], p. 303) afirma que os primeiros a tratar da noção de memória não foram os historiadores, mas os psicanalistas, os filósofos e os romancistas, seguidos pelos sociólogos de tradição durkheimiana. Na verdade, ainda para Nora (2013 [1978], p. 303), os historiadores não se interessaram pela memória a não ser recentemente. Diante dessa constatação, a de que a memória teria sido, antes, um problema de estudiosos de outras áreas que não a História, como psicanalistas e filósofos, Nora se questiona: por que não dos historiadores? Segundo esse autor, para que a memória se tornasse um problema, de fato, histórico e de historiadores, a condição fundamental seria que História e memória deixassem de se confundir, como se, ao fim e ao cabo, fossem a mesma coisa. Distinguir História e memória permitiria, portanto, que a historiografia "completasse sua revolução coperniciana"[129] (NORA, 2013 [1979], p. 303, tradução minha), entendida, nesse caso, como uma "revolução da memória", a ser concretizada com a inclusão de novos objetos e novos questões à problemática da História.

129 No original: Acomplisse sa révolution copernicienne.

De acordo com Nora, a chamada Nova História[130] poderia ser interpretada como um movimento em direção à revolução da memória, a começar pela passagem, em relação à historiografia clássica, de uma história-narrativa [*histoire-récit*] a uma história-problema [*histoire-problème*], que seria o ponto de virada para essa revolução, desde que considerados alguns eixos de ação, dentre os quais, cito dois:

> 1. A adoção de uma problemática abertamente contemporânea (e não mais subrepticiamente, como a positivista), de uma abordagem decididamente retrospectiva, cujas curiosidades despertadas respondam às demandas sociais de todos os grupos envolvidos no processo histórico; 2. A renúncia a uma temporalidade linear, habitada pela casualidade mecânica, em benefício de um ponto de vista deliberadamente etnológico ou antropológico, que concentre a atenção nos níveis onde o individual se enraíza diretamente no social e no coletivo: nível linguístico e demográfico, biológico, econômico, metafísico ou cultural (NORA, 2013 [1979], p. 303)[131].

Nesse sentido, para Nora, a diferenciação entre História e memória se daria tanto por uma reconfiguração do que significa o fazer histórico (por exemplo, a entrada do antropológico, do linguístico, da não linearidade etc.) quanto por uma reconfiguração do que significa a noção de memória, que, naquele momento – note-se que o artigo de Nora foi publicado em 1979 –, parecia-lhe uma candidata a substituir o papel desempenhado pela noção de mentalidade na História das mentalidades (NORA, 2013 [1979], p. 304). De maneira semelhante ao que aconteceu quando confrontei o tratamento que Nora deu à noção de acontecimento (cf., aqui mesmo, p. 76 *et seq.*), encontro em sua concepção de memória e, mais importante, na sua tentativa de incluir a memória no fazer historiográfico pela diferenciação de uma e de outra, pontos de convergência (inclusão do linguístico, do não linear) e de divergência (a atenção excessiva aos métodos etnográficos e a inclusão do indivíduo como peça central no trabalho com o elemento linguístico, por exemplo). Desse percurso, no entanto, interessa-me destacar – mais do que especificar, em detalhe, os termos da distinção entre História e memória, o que Nora fará, inclusive, com mais precisão em

130 Trata-se do grupo de historiadores da terceira geração da Escola dos *Annales*, dentre os quais, Nora e Le Goff. No início dos anos de 1970, esse grupo de historiadores ficou conhecido por incluir, na historiografia, além dos documentos oficiais, outros tipos de fonte e, também, por trabalhar sob o eixo de uma história-problema, como mencionado pelo próprio Nora. Essa geração tem em *Faire l'histoire*, publicado por Nora e Le Goff, seu "manifesto" de trabalho. Para uma discussão mais aprofundada sobre a Nova história, cf. Burke (1992, p. 8 *et seq.*).

131 No Original: 1. L'adoption d'une problématique ouvertement contemporaine (et non plus subrepticement comme le positivisme), d'une démarche résolument rétrospective, dont les curiosités éclatées répondent à la demande sociale de tous les groups sociaux engagés dans le processus historique; 2. Le renoncement à une temporalité linéaire, habitée par une causalité mécaniste, au profit d'un point de vue délibérément ethnologique, ou anthropologique, qui concentre l'attention aux niveaux où l'individuel s'enracine directement dans le social et le collectif: niveaux linguistique et démographique, biologique, économique, métaphysique ou culturel.

outros trabalhos (cf., por exemplo, NORA 2013 [1993]) – que o autor toca numa das questões mais relevantes do conceito de memória: justamente a necessidade de diferenciá-la da História.

Pioneiro no trabalho com a memória, Halbwachs, a figura que subjaz à referência de Nora aos sociólogos de tradição durkheimiana, foi sensível à necessidade de se distinguir História e memória, menos pela sugestão de Nora, que só viria a tratar desse assunto mais de 30 anos depois da morte de Halbwachs, e mais pelo refinamento da análise relacionada com os problemas da memória. Refiro-me ao trabalho de Halbwachs como pioneiro porque, já na década de 1940, esse autor se dedicou a distinguir não só História e memória, mas a memória individual da memória coletiva, sendo que este último termo serve de título à obra póstuma de Halbwachs, que, ainda hoje, tem influência considerável no campo das Ciências humanas e sociais. Em *A memória coletiva*, Halbwachs trabalha a partir de quatro eixos, a cada um dos quais dedica um capítulo em seu livro: (i) memória coletiva e memória individual; (ii) memória coletiva e memória histórica; (iii) memória coletiva e o tempo; e (iv) memória coletiva e o espaço. Para os propósitos deste trabalho, detenho-me nos dois primeiros.

Como acabei de dizer, Halbwachs foi pioneiro ao distinguir memória individual e memória coletiva e, posteriormente, a memória coletiva da História (ou, como, a princípio, ele chama, memória histórica). Para esse autor, mesmo os acontecimentos em que o único envolvido foi somente uma pessoa não dependeriam desse indivíduo empírico para serem lembrados, pois, segundo Halbwachs (1990 [1950], p. 26), nunca estaríamos, efetivamente, sós. Ao contrário, sempre carregaríamos conosco "uma quantidade de pessoas que não se confundem" (HALBWACHS, 1990 [1950], p. 26), daí a possibilidade de se falar de uma memória coletiva, que, em vez de se pautar pela capacidade de rememoração de um certo indivíduo em termos de processamento cognitivo, garantiria seu lugar no presente por meio de um grupo social de existência coletiva, o qual se realizaria em cada um dos seus membros, isto é, em cada sujeito que compõe o grupo, haveria a presença da coletividade que constitui esse mesmo grupo, razão pela qual nunca estaríamos completamente sós.

Ainda para Halbwachs, a memória coletiva não seria uma tábula rasa, uma vez que a lembrança seria uma "reconstrução do passado com dados do presente" (HALBWACHS, 1990 [1950], p. 71), composta de feixes de acontecimentos que se conservariam por meio de relações de analogia no interior de um grupo social, não só com o "presente contemporâneo"

do grupo, mas também a partir de "reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada" (HALBWACHS, 1990 [1950], p. 71). Ao relacionar, portanto, a memória aos grupos sociais (memória social/coletiva), Halbwachs permite supor a existência de uma multiplicidade de memórias coletivas, pois existiriam, também, uma multiplicidade de grupos sociais, embora, frequentemente, essa multiplicidade se apresente como memória unitária e homogênea no interior desses mesmos grupos sociais. Desse modo, afastando o estranhamento de tratar da memória sem que esta esteja "ligada a um corpo ou a um cérebro individual" (HALBWACHS, 1990 [1950], p. 53), Halbwachs permite que a memória seja analisada, primeiramente, em termos de realização coletiva e, em segundo lugar, tomando como critério as várias temporalidades e espacialidades que lhe confeririam a forma com que se manifesta no presente do grupo social, pois, como já mencionei ao citar o próprio autor, a memória social é uma tentativa de reconstrução do passado com dados do presente no interior de um grupo social.

Se a memória coletiva é o conjunto de analogias que permite que um determinado grupo social reconstitua o passado a partir do presente, passado este já sucessivamente reconstituído por outros estágios de existência do mesmo ou de outros grupos sociais, no que ela se diferenciaria da História? Para Halbwachs (1990 [1950]), a memória coletiva se distingue da História justamente por se constituir por meio de analogias em lugar de diferenças, estas últimas próprias ao domínio da História:

> A história é um quadro de mudanças, e é natural que ela se convença de que as sociedades mudam sem cessar, porque ela fixa seu olhar sobre o conjunto, e não passam muitos anos sem que dentro de uma região desse conjunto, alguma transformação se produza. […]. A memória coletiva, ao contrário, é o grupo visto de dentro […]. Ela apresenta ao grupo um quadro de si mesmo que, sem dúvida, se desenrola no tempo, já que se trata de seu passado, mas de tal maneira que ele se reconhece sempre dentro dessas imagens sucessivas. A memória coletiva é um quadro de analogias, e é natural que ela se convença de que o grupo permanece, e permaneceu o mesmo, porque ela fixa sua atenção sobre o grupo, e o que mudou foram as relações ou contatos do grupo com os outros (HALBWACHS, 1990 [1950], p. 88).

Recorde-se, a propósito, a aula inaugural de Paul Veyne no Colégio de França, *O inventário das diferenças*. Nesta conferência, Veyne (1983 [1976], p. 46) afirma que a História "pode ser definida como o inventário explicativo não dos homens ou das sociedades, mas daquilo que há de social no homem, ou, mais precisamente, das diferenças manifestadas por este aspecto social". Ainda mais curioso, nas páginas seguintes a essa definição, Veyne se dedica, precisamente, a distinguir História e Sociologia, disciplina da qual parte Halbwachs.

Definitivamente, não é o mesmo movimento de distinção feito por Halbwachs, pois Veyne sequer trata da noção de memória, mas vale observar que a distinção feita pelos dois autores parte do mesmo pressuposto: de que, diferentemente da Sociologia ou, ao menos, de uma maneira diferente da empregada pela Sociologia, a História se interessa, primordialmente, pelas diferenças sociais.

Vista sob o prisma da proposta de Halbwachs, a distinção entre História e memória – demanda colocada mais de 30 anos depois no campo da História por Nora – mostra-se efetivamente necessária, pois, se, por um lado, pode-se dizer que não seria possível pensar a memória sem muitas das ferramentas da História, uma vez que o fundo comum que une uma e outra, a saber, o passado, impõe a disciplina História e seu modo de trabalho a qualquer um que se proponha a explorar a memória social, por outro lado, a memória não se reduz à História, como deixa evidente Halbwachs (1990 [1950], p. 88) ao afirmar que "a memória coletiva é um quadro de analogias, e é natural que ela se convença de que o grupo permanece, e permaneceu o mesmo" ou Nora (2013 [1993], p. 381-382, tradução minha) quando, ao abordar a noção de *lugar de memória*, fundado na noção de memória coletiva, afirma que esta se trata "da exploração de um sistema simbólico e da construção de um modelo de representações"[132] e, portanto, "trata-se de compreender a administração geral do passado no presente"[133]. Em um e outro caso, nota-se que o que está em jogo, em primeiro lugar, são feixes de permanência ou apagamento de um sistema simbólico que, se depende da História, não é o mesmo que ela, e, em segundo lugar, os modos de administração desse sistema por determinados grupos sociais, que resulta, justamente, na manutenção ou não de permanências ou apagamentos, fazendo com que um determinado objeto ou prática continue aparentando ser o que sempre foi ou, ao contrário, distinga-se completamente do que costumava ser. A memória é um campo de batalha, que pode ser silencioso ou não, no qual os historiadores desempenham um papel importante, mas não são os únicos a fazê-lo.

Nesse sentido, o ensaio de Le Goff, *Memória*, é pertinente, pois, nele, o autor tenta esboçar "um longo processo" (LE GOFF, 2013b [1977], p. 429) no qual o homem é conduzido a exteriorizar a memória coletiva, evidenciando as transformações (portanto, fazendo um *inventário das diferenças,* nos termos de Veyne...) pelas quais a memória social passou em diferentes organizações sociais, da Pré-história, passando pela Antiguidade e pela

132 No original: Il s'agit de l'exploration d'un système symbolique et la construction d'un modèle de répresentations.
133 No original: Il s'agit, de comprendre l'administration générale du passé dans le présent.

Idade Média, às possibilidades do computador, este último já na época da publicação do ensaio, em 1977. Note-se que esse ensaio faz parte do livro *História e memória*, que, uma vez mais, recupera o par a que, a todo momento, venho fazendo referência. Embora, o ensaio em questão não toque diretamente na distinção de um e outro termo[134], Le Goff, no próprio desenvolvimento do livro, atribui um lugar específico para a memória, que não é o mesmo lugar atribuído à disciplina História, bem como temas que são relacionados a ela. A diferenciação entre História e memória fica marcada, por exemplo, na organização das partes do livro: há duas partes exclusivas para a História ("A história" e "Pensar a história") e outra exclusiva para a memória ("A ordem da memória").

No ensaio, Le Goff (2013b [1977], p. 391) atribui um papel importante para a escrita no "desenvolvimento" da memória. Apoiando-se em Jack Goody, afirma que

> No estudo histórico da memória histórica é necessário dar uma importância especial às diferenças entre sociedades de memória essencialmente oral e sociedades de memória essencialmente escrita, como também às fases de transição da oralidade à escrita que Jack Goody chama "a domesticação do pensamento selvagem" (LE GOFF 2013b [1977], p. 390).

Por essa razão, Le Goff atribui à escrita o papel de ponto de passagem de um momento a outro no estudo histórico da memória. O autor se dedica, no ensaio, ao estudo da memória étnica nas sociedades sem escrita; dos usos orais e escritos da memória da Pré-história à Antiguidade; do momento de equilíbrio entre oralidade e escrita da memória social na Idade média; dos progressos da memória escrita do século XVI aos dias atuais; e dos desenvolvimentos contemporâneos da memória (cf. LE GOFF, 2013b [1977], p. 391).

Em cada um desses momentos, a memória social desempenhou uma função e teve um uso particular, atribuídos por Le Goff ao desenvolvimento da escrita ela mesma e ao contato que os grupos sociais tiveram com a escrita. Para esse autor, a mudança nos usos, funções e possibilidades de exteriorização da memória pode ser vista, por exemplo, na passagem das artes da memória (*ars memoriae*), caras às civilizações da Antiguidade e, depois, aos escolásticos, na Idade média (cf. LE GOFF (2013b [1977], p. 419), entendidas como tratados de memorização baseados em técnicas mnemônicas, ao uso de impressos, com surgimento da imprensa e com os ditos progressos da ciência e da filosofia, concentrados no método

134 Em *Documento/monumento*, Le Goff (2013a [1977], p. 485) distingue História e memória afirmando que a História é a forma científica da memória coletiva. Sem entrar no mérito da distinção, interessa observá-la em si mesma, pois, aparentemente, distinguir História e memória parece ser uma necessidade constante para diferentes autores. Nesse sentido, Nora (2013 [1979] teve o mérito de verbalizar essa necessidade e pensar nas suas possibilidades e nas dificuldades que essa distinção cria para os historiadores.

científico, que resultaram, segundo o autor, na expansão da memória nas sociedades ocidentais a partir do século XVIII. Essa expansão fez com que a memória coletiva se dilatasse e não fosse mais possível aos indivíduos a memorização integral dos conteúdos disponíveis por meio de técnicas mnemônicas, oferecendo-lhes, desse modo, uma memória pré-construída (cf. LEROI-GOURHAN, 1964-1965, p. 307-308 *apud* LE GOFF 2013b [1977], p. 418).

No embate entre as artes da memória do período medieval e o método científico, que influenciou e foi influenciado pela dita memória dilatada, teria surgido, também, uma oposição entre "inteligência" e "memória", que, para Le Goff, encontra eco ainda no presente. Para exemplificar esse embate, Le Goff remete a um documento escrito por Pierre de la Ramée, um reformador educacional protestante:

> Já o protestante Pierre de la Ramée, nascido em 1515 e vítima, em 1572, da matança de São Bartolomeu, nos seus *Scholae in liberales artes*, pedira a substituição das antigas técnicas de memorização por novas, fundadas na "ordem dialética", num "método". Reinvenção da inteligência contra a memória, que até os nossos dias não deixou de inspirar uma corrente "antimemória", que reclama, por exemplo, uma dispersão ou diminuição das matérias ditas "de memória" nos programas escolares (LE GOFF, 2013b [1997], p. 420).

O ensaio de Le Goff oferece um panorama relevante dos usos da memória que, dentre outras coisas, nos permite ver que, historicamente, a memória não era exclusividade dos historiadores, mas também nunca os excluiu, fazendo deles, dentro de alguns grupos, seus interlocutores autorizados. No entanto, deve-se observar que a argumentação de Le Goff baseia-se numa concepção grafocêntrica de memória e que se inclui no que Street (2015 [1995], p. 165) critica ao chamar de grande divisão[135].

Essa visão, que contrasta a oralidade e a escrita como polos quase opostos, ou seja, opera com uma grande divisão entre elas, sustentada, dentre outros, pelo próprio Jack Goody,

135 É curioso observar que Le Goff critica essa mesma visão, mas não se desvincula completamente dela: "Esta distinção entre culturas orais e culturas escritas relativamente às funções confiadas à memória parece fundada no fato de as relações entre estas culturas se situarem a meio caminho de duas correntes erradas pelo seu radicalismo, 'uma defendendo que todos os homens têm as mesmas possibilidades; a outra estabelecendo, implícita ou explicitamente, uma distinção maior entre 'eles' e 'nós'" (op. cit. [Goody, 1977]), p. 15). A verdade é que a cultura dos homens sem escrita é diferente, mas não absolutamente diversa" (LE GOFF, 2013a [1977], p. 391-392). A observação de Le Goff, a partir da citação de Goody, é pertinente, mas tendo a pensar que atribuir características inerentes à escrita ou à oralidade é, justamente, estabelecer um lugar para "nós" e outro para "eles", pois ambos os grupos estariam encerrados nas características próprias às ditas modalidades de uso da língua. Uma visão que contempla a singularidade de cada cultura na sua relação com as práticas orais e letradas seria aquela que, ao invés de opor as possibilidades desses modos de enunciação, aproxima-os, propondo um modo heterogêneo de sua constituição, tal qual em Corrêa (2004 [1997]).

citado por Le Goff, funda-se no argumento de que as diferenças entre a oralidade e a escrita não só corresponderiam a modalidades de uso da língua, mas a diferentes formas de pensar, o que implicaria atribuir mais ou menos capacidade de cognição para certas sociedades, geralmente reservando às ditas sociedades selvagens ou primitivas um lugar de subalternidade no que diz respeito, inclusive, aos usos da memória, pois seria o contato com a escrita o responsável pela passagem de um sistema de pensamento pré-lógico para um pensamento lógico (passagem sublinhada por Le Goff na obra de Goody como "domesticação do pensamento selvagem"), o que, nesses termos, poderia significar, talvez, uma maior capacidade de gerir a memória.

No entanto, embora se possa fazer a crítica ao trabalho de Le Goff, deve-se reconhecer, ao mesmo tempo, que seu longo estudo também oferece contribuições decisivas para se pensar a memória. Primeiramente, destaque-se a noção de documento/monumento, já tratada em outros momentos neste trabalho (cf., aqui mesmo, nota 43), que, de certo modo, faz a ligação entre o trabalho do historiador com os problemas de memória, pois permite pensar o documento não como produto acabado, mas como processo de uma memória, na medida em que ele é "o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio" (LE GOFF, 2013a [1977], p. 496-497].

Em segundo lugar, pelo fato de esse autor mostrar que, em diferentes períodos, a memória não só desempenhou diferentes funções, mas foi respaldada por diferentes sujeitos sociais, como os retores, os escolásticos, os membros do Clero, os filósofos, os pedagogos e até mesmo os historiadores contemporâneos. Le Goff (2013b [1977], p. 435) é preciso, ainda, ao afirmar que "a memória coletiva é não somente uma conquista", segundo ele, por meio do desenvolvimento da escrita, "é também um objeto de poder", pois, como o autor mostra, o exercício da memória foi, constantemente, palco de disputa entre grupos hegemônicos e não hegemônicos.

Neste momento, é possível fazer algumas observações sobre a noção de memória no que diz respeito a este trabalho. Primeiramente, parece claro que História e memória não se confundem, por mais que, frequentemente, historiadores operem com esse conceito. Tanto Nora (explicitamente) quanto Le Goff (implicitamente, no decorrer de seu ensaio) mostram

que somente em tempos recentes os historiadores investiram em direção a esse conceito como passível de operacionalização. Em segundo lugar, parece razoável sugerir uma conceituação mais ou menos genérica de memória (coletiva), recorrendo a Halbwachs, em termos do trabalho com o passado a partir do presente. Não um trabalho de reconstituição total do passado a partir do presente, o que seria impossível, mas um trabalho de reconstrução parcial do passado em função de interesses e limitações impostas ao grupo social que, conscientemente ou não, busca reconstituir esse passado.

Dito de outro modo, as questões que, numa pesquisa, poderiam orientar as tentativas de, a partir de um certo material, estabelecer uma memória de um grupo social seriam formuladas nos seguintes termos: por que determinado elemento do passado permaneceu ou foi apagado? Em que termos um dado grupo social, conscientemente ou não, permitiu, interditou ou ampliou sua permanência, produzindo uma forma de representação do passado e não outra? Ora, alguém poderia objetar que essas perguntas também se aplicam ao historiador em seu ofício ordinário. Por exemplo, o modo como historiadores analisam certos acontecimentos pode fazer com que um grupo social tenha esta ou aquela representação deles. No entanto, nesse momento, já teríamos voltado para o campo da memória, pois, como todos, o historiador também é um dos responsáveis por gerenciar (para usar um termo de Nora) os sistemas de representação da memória, talvez, dentre todos, aquele a quem alguns grupos atribuem maior grau de legitimidade. Isso significaria dizer que História e memória não são a mesma coisa, mas, frequentemente, o historiador contribui para a constituição da memória de certos grupos como agente autorizado.

Consideradas essas observações a respeito da noção memória em História e em Sociologia, resta verificar quais seriam as particularidades da memória dita discursiva, aproximando-a do material de análise deste trabalho, os livros escolares de português.

A partir de Pêcheux (2015 [1983], p. 16), pode-se pensar que, nos acontecimentos, é possível discernir memórias discursivas, na medida em que eles podem estar "no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória". Esse é o caso, por exemplo, do enunciado *On a gagné* [Ganhamos], quando, em 10 de maio de 1981, François Mitterrand foi declarado presidente eleito da França. Segundo Pêcheux (2015 [1983], p. 19-20), muito antes da eleição, houve um trabalho intenso de formulações "retomadas, deslocadas, invertidas, de um lado a outro do campo político" como parte do confronto para denominação desse acontecimento, de

tal modo que a novidade do enunciado *On a gagné,* no momento da eleição, "não tira a opacidade do acontecimento, inscrita no jogo oblíquo de suas denominações" (PÊCHEUX, 2015 [1983], p. 19-20), denominações essas que, para aproximar ou afastar o acontecimento da eleição de um presidente de esquerda, da coalizão socialista-comunista, na França, poderiam surgir como memória em meio à atualidade da enunciação do grito de vitória que se espalhou pelo país.

Em Courtine (2014 [1981], p. 103), encontra-se a formulação de que "a memória irrompe na atualidade do acontecimento", quando esse autor narra uma tentativa do Partido Comunista Francês, em Lyon, no dia 10 de junho de 1976, de retomar a política da mão estendida[136]. No Palácio dos Esportes de Lyon, diante de cerca de 12.000 pessoas, antes que o Secretário-Geral do Partido, Georges Marchais, pudesse evocar a já longa tradição da política da mão estendida e dirigir aos cristãos as palavras de Thorez: "Nós te estendemos a mão, católico, operário, camponês, pois és nosso irmão e és como nós oprimido pelas mesmas preocupações" (COURTINE, 2014 [1981], p. 103), um grupo de cristãos estende uma faixa com a acusação do papa Pio XI: "O comunismo é intrinsecamente perverso" (COURTINE, 2014 [1981], p. 103). Nesse momento, para Courtine, na novidade do acontecimento discursivo (a potencial fala de Marchais dirigida aos cristãos, em 1976, retomando o discurso de Thorez, de 1936), irrompe a memória (a condenação de Pio XI, de 1937).

A partir desse evento, Courtine introduz o problema da memória discursiva na Análise do discurso político. Para o autor, em primeiro lugar, essa problemática poderia promover a articulação entre a Análise do discurso e a História, pois "retoma algumas preocupações das pesquisas históricas contemporâneas acerca da multiplicidade de tempos" (COURTINE, 2014 [1981], p. 105), referindo-se à longa, à média e à curta duração históricas. Segundo ele, a noção de memória discursiva permitiria encontrar, nos processos discursivos, a presença da longa duração na média ou curta duração. Em segundo lugar, a memória discursiva permitiria colocar perguntas a respeito de lembranças, repetições, refutações e, também, esquecimentos ou apagamentos, na medida em que seria o trabalho da memória aquele que permitiria esses efeitos discursivos. Para Courtine (2014 [1981], p. 106), é, portanto, "a relação entre

136 Por *política da mão estendida*, compreenda-se um movimento da esquerda francesa que, a partir de 1934, "faz parte de uma vasta política de união visando a aliar e a reunir [sic], contra o fascismo, as forças da classe operária e das classes médias, assim como as organizações políticas ou sindicais a elas ligadas; essa política terá como resultado a constituição da Frente Popular (COURTINE 2014 [1981], p. 142). Em seu trabalho, Courtine analisa as retomadas, em diferentes circunstâncias (após a Segunda Guerra Mundial, por exemplo), da política da mão estendida entre 1936 e 1976.

interdiscurso e intradiscurso que se representa neste particular efeito discursivo [o efeito de memória], por ocasião do qual uma formulação-origem retorna na atualidade de uma 'conjuntura discursiva'".

Nesses termos, de saída, se poderia dizer que constituir elementos para uma memória discursiva do ensino de escrita entre 1930 e 2002 a partir de oito livros escolares corresponderia a considerar o acontecimento discursivo da produção/circulação/recepção do livro escolar para capturar algumas das "zonas de imobilidade" e "pontos de identidade" (COURTINE; MARANDIN, 2016 [1980], p. 45) presentes nos modos de se conceber e ensinar escrita, conforme materializados na base linguística das propostas de produção escrita. Deve-se observar, porém, que o livro escolar não "guarda" uma (e, muito menos, "a") memória discursiva como reminiscência ou como registro material homogêneo de um período histórico. Pelo contrário, em sua discursividade, repete, silencia e modifica essa memória. A condição para constituir uma memória discursiva do ensino de escrita entre 1930 e 2002 seria, pois, a confrontação dos livros escolares, tomados como manifestações intradiscursivas, com o interdiscurso.

Conforme mostram Pêcheux (2015 [1983]) e Courtine (2014 [1981]), o trabalho com a memória discursiva estaria na análise da articulação entre intradiscurso, entendido como o funcionamento do discurso sobre si mesmo (PÊCHEUX, 2014 [1975], p. 153), ou seja, a linearização linguística do discurso, e interdiscurso, entendido como o todo complexo de formações discursivas (PÊCHEUX, 2014 [1975], p. 149), ou seja, aquilo que pode aparecer como já-dito no intradiscurso. Essa articulação permitiria a tomada, a retomada, a refutação, o esquecimento e o apagamento dos discursos que ressurgem na novidade dos acontecimentos, na medida em que "os discursos se repetem: 'sincronicamente' no fio de seu desenrolar e 'diacronicamente' no fio do tempo: os mesmos temas, as mesmas formulações, as mesmas figuras retornam, reaparecem" (COURTINE; MARANDIN, 2016 [1980], p. 45), mesmo que para serem negados.

Observe-se, ainda, que não se trata de um esforço de recordação. Pelo contrário, trata-se, muitas vezes e à revelia, do retorno de algo que foi reprimido, esquecido ou apagado, o que fica evidente com o verbo que Courtine utiliza para descrever o aparecimento da memória discursiva: ela irrompe, permitindo, por exemplo, efeitos de nostalgia, em que o retorno de um discurso aparece desconectado de sua conjuntura discursiva ou conectado a um

falseamento dessa conjuntura como efeito ideológico e, portanto, desconsidera a formação sócio-histórica da memória que a constitui (cf. SOSTER, 2014), como em afirmações do tipo: "Naquele tempo é que se ensinava português de verdade", sem que haja qualquer especificação do que seja ensinar português de verdade ou, ainda pior, em que "ensinar português de verdade" corresponderia a atribuir, na ordem do discurso, lugares sociais intransponíveis e bem marcados na base linguística.

A memória discursiva se caracteriza, pois, pelo seu caráter heterogêneo, pelas suas continuidades, pelas suas descontinuidades e, finalmente, pelas suas contradições, de tal modo que essa heterogeneidade se manifestaria na base linguística de processos discursivos aos quais os livros escolares estariam submetidos. Conforme argumenta Pêcheux (2014 [1975], p. 236), deve-se observar que, embora a base seja linguística, isto é, na base dos processos discursivos haja manifestações fonológicas, morfológicas, sintáticas do sistema linguístico, essa mesma base não imprimiria sua forma aos processos discursivos, pois, ainda segundo Pêcheux (2014 [1975], p. 236, itálicos do autor), os processos discursivos "*representam, em relação à base linguística*, *a existência determinante do todo complexo das formações ideológicas*, submetido, em condições históricas sempre específicas".

Tal qual a memória coletiva de Halbwachs (1990 [1950]), a memória discursiva parece oferecer um certo sentido de estabilidade aos grupos sociais, seja essa estabilidade real ou não, na medida em que ela permite a criação de quadros de memória nos quais os grupos podem sempre se reconhecer. Em questões de ensino, parece haver, historicamente, uma relação nada pacífica entre inovação e tradição, para aplicar termos de uso comum. Dito de outro modo, em certos momentos, os grupos sociais demandam do conjunto de educadores (incluídos, professores, autores de livros escolares, editores e gestores educacionais) um esforço de inovação e modernização; em outros, esses mesmos grupos se apegam a tradições ou lembranças nostálgicas dessas tradições, transmitindo essa demanda ao grupo dos educadores. Naturalmente, essa contradição incessante dos grupos sociais diante da educação e das formas de se ensinar determinado assunto, como a escrita, tem sua razão de ser na formação sócio-histórica do país e em suas manifestações sociopolíticas, pois são essas formas conjunturais que determinariam ora o desejo de modernização (frequentemente, um disfarce nostálgico revestido de aparato tecnológico) ora a ânsia nostálgica propriamente dita. Nesse sentido, indiretamente, exige-se do grupo de educadores a produção de uma memória de sua própria prática que, por mais que se diferencie de si mesma o tempo todo, deve manter

um certo grau de unidade e se constituir de "tal maneira que ele [o grupo social de educadores] se reconhece sempre dentro dessas imagens sucessivas" (HALBWACHS, 1990 [1950], p. 88).

O esforço de operar num espaço discursivo (cf. MAINGUENEAU, 2005 [1984], p. 35 *et seq.*) em determinado momento em que inovação e tradição estão se debatendo (no duplo sentido: estão sob discussão e batendo-se uma contra a outra), oferece um campo fértil para se buscar elementos que, na base linguística dos livros escolares, poderiam constituir o processo discursivo que, em diferentes momentos da história brasileira, fez com que a concepção e o ensino de escrita fosse deste ou daquele modo. Não por acaso, os livros escolares se oferecem como um dos materiais mais adequados para essa busca, uma vez que eles condensariam as tentativas de apaziguamento entre memória e acontecimento no ensino de português em geral e no ensino da escrita em particular. Dentre outras razões, como as já exploradas com a aplicação do critério autoral-editorial, pode-se dizer que o grau de sucesso de um livro escolar poderia ser medido pela sua capacidade de se incluir no quadro de analogias que formam uma longa memória do ensino de determinado objeto, seja confirmando ou refutando o que veio antes dele ou, ainda, antecipando o que se seguiu depois.

Há, nas propostas de escrita dos livros escolares de português, uma porta de entrada para a constituição de elementos para uma memória discursiva do ensino da escrita entre 1930 e 2002. Não porque essas construções sejam registros materiais de diferentes "estágios" do ensino de escrita no Brasil, não porque representem o esforço de formalização de técnicas inovadoras ou de restituição de práticas de prestígio antes esquecidas, mas porque, ao terem fixado esses movimentos de afirmação ou apagamento na folha de papel jornal e em tinta de baixa qualidade, permitem ao pesquisador observar os processos discursivos que garantiram ou a permanência ou o apagamento de determinada forma de se ensinar escrita, traçando a relação entre uma proposta de escrita de uma única linha, num livro escolar específico, e a formação sócio-histórica e sociopolítica do país. Como lembra Pêcheux (2014 [1975], p. 82), a língua não é indiferente à História: as contradições ideológicas que se mostram na língua são constituídas pelas relações contraditórias entre processos discursivos.

No capítulo seguinte, analiso os oito livros escolares de português selecionados quanto à constituição de uma memória discursiva do ensino de escrita no Brasil entre 1930 e 2002. Para tanto, considero as categorias de proposta-sintagma e proposta-roteiro. Segundo penso,

esses dois tipos de formulação linguística, considerado seu funcionamento discursivo, estão na base da constituição de uma memória discursiva da concepção e do ensino de escrita no período sob investigação.

2 Elementos para uma memória discursiva de livros escolares de português

No capítulo anterior, procurei oferecer ao leitor algumas perspectivas sobre a noção de memória, em especial, uma sociológica, explorando as contribuições de Halbwachs (1990 [1950]), uma historiográfica, explorando as contribuições de Nora (2013 [1979]; 2013 [1993]) e de Le Goff (2013b [1977]) e, por fim, uma discursiva, explorando as contribuições de autores associados à chamada Análise do discurso francesa, destacadamente as de Pêcheux (2015 [1983]) e as de Courtine (2014 [1981]).

Embora sejam diferentes entre si, as abordagens sobre essa noção nos campos mencionados – Sociologia, História e Análise do discurso – têm pontos em comum. Nos três campos, não se associa a memória a uma visão idealista e psicologizante, em que caberia, exclusivamente, a um indivíduo, por meio de processos cognitivos, preservá-la e transmiti-la. Ainda nos três campos, a memória é entendida como um processo social e histórico[137], que, acrescento, pode se manifestar em formas de exclusão/rejeição (apagamento) ou em formas de exaltação/aceitação (permanência)[138]. Nem o apagamento nem a permanência seriam, em si mesmos, a memória, mas participariam de sua constituição.

Neste trabalho, considero que, sendo processos discursivos[139], os processos de apagamento e permanência se manifestam no funcionamento discursivo dos livros escolares

137 Note-se que a ênfase no aspecto sociológico, histórico ou linguístico-discursivo depende da perspectiva assumida pelo pesquisador. Em todo caso, independentemente da posição teórica assumida no trabalho, não há memória fora da sociedade e da história.

138 Para uma discussão sobre memória e nostalgia numa perspectiva materialista, conferir Soster (2014).

139 A respeito da noção de processo discursivo, considere-se a afirmação de Pêcheux (2014 [1975], p. 81): "Ao opor base linguística e processo discursivo, inicialmente estamos pretendendo destacar que, como foi apontado recentemente por P. Henry, todo sistema linguístico, enquanto conjunto de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas, é dotado de uma autonomia relativa que o submete a leis internas, as quais constituem, precisamente, o objeto da Linguística. É, pois, sobre a base dessas leis internas que se desenvolvem os processos discursivos, e não enquanto expressão de um puro pensamento, de uma pura atividade cognitiva etc., que utilizaria 'acidentalmente' os sistemas linguísticos. Decorre daí que a oposição concreto/abstrato não poderia se superpor à oposição discurso/língua: a discursividade não é a fala (*parole*), isto é, uma maneira individual 'concreta' de habitar a 'abstração' da língua; não se trata de um uso, de uma utilização de uma função. Muito pelo contrário, a expressão processo discursivo visa explicitamente a relocar em seu lugar (idealista) a noção de fala (*parole*) justamente com o antropologismo psicologista que ela veicula".

analisados. Na qualidade de processos discursivos, dão um sentido particular à definição de memória discursiva proposta por Courtine (2014 [1981], p. 103), para quem a memória discursiva irrompe na novidade do acontecimento. Parto da ideia de que, sendo latente nos processos de apagamento e/ou permanência, uma memória discursiva irromperia nas instâncias de produção/circulação/recepção de um determinado livro escolar, deixando-se captar pelo analista no plano da materialidade linguística, uma vez que se trata de um processo discursivo. É, portanto, nesses termos, que proponho o estabelecimento de elementos para uma memória discursiva do ensino de escrita a partir de livros escolares de português publicados entre 1930 e 2002 – uma dentre outras possíveis.

No entanto, antes de me debruçar sobre a análise dos livros escolares de português, questiono-me sobre uma visão já consolidada da história do ensino do português, a de Soares (2002), em seu artigo *Português na escola: história de uma disciplina curricular*. Desde sua publicação, esse artigo parece, não sem razão, ter-se tornado uma das interpretações "fortes" da história do ensino de português[140], mesmo com as ressalvas da própria autora, quando afirma que fez uma retomada apenas superficial do percurso da disciplina (SOARES, 2002, p. 176).

Embora não seja um trabalho extenso, encontra-se nele uma sistematização fundamentada do ensino de português no Brasil, do período colonial à época da publicação do texto, ampliada por perguntas sobre o futuro da disciplina e enriquecida pelo fato de que a autora participou de processos-chave de sua configuração histórica[141]. Trata-se, portanto, de um esforço pioneiro em sistematizar a história do português como disciplina escolar, remetendo ao campo da História das disciplinas escolares, que, no início dos anos 2000, começava a se difundir no Brasil[142].

---

140 Em pesquisa na plataforma Google Acadêmico, circunscrita aos termos "história disciplina português", o artigo em questão é não só o primeiro resultado exibido, como o que apresenta mais citações, ao todo, 370. Naturalmente, o impacto de um artigo não se mede apenas pelo número de suas citações, mas, a título de indicação, esse número serve ao propósito de tornar tangíveis a sua circulação e a sua difusão. Outro dado a se considerar é o fato de que o artigo em questão foi publicado há 17 anos, o que mostra sua "permanência" como sistematização da história do ensino do português. Disponível em: https://bit.ly/2Kqvpds. Acesso em 11 dez. 2019.

141 Soares não só publicou livros escolares – um dos quais analiso neste capítulo –, como participou do Grupo de Trabalho responsável pela elaboração da proposta inicial da lei nº 5.692, de 1971, uma das mudanças mais profundas e controvertidas do sistema de ensino brasileiro. Para um breve comentário sobre essa lei, conferir, aqui mesmo, p. 37. Para uma visão da autora a respeito de sua participação nesses e em outros eventos, remeto a Soares (1990) e, para uma discussão mais detida sobre essa lei e seus impactos, conferir Freitas e Biccas (2009).

142 Para uma introdução ao campo da história das disciplinas escolares, conferir Chervel (1990 [1988]).

Já nas primeiras páginas desse artigo, Soares destaca a contribuição do então novo campo, a história das disciplinas escolares, que ofereceria subsídios para constituir uma história do ensino de português. Estabelecido seu ponto de partida teórico, a autora afirma que seus objetivos são, primeiramente, uma aproximação da história da constituição do campo de conhecimento da língua portuguesa em disciplina escolar; e, em segundo lugar, a explicação e a compreensão da natureza e dos objetivos do português na escola (cf. SOARES, 2002, p. 157). Em outras palavras, o artigo em questão é uma tentativa de analisar o passado para melhor compreender o presente.

De saída, é importante lembrar, por exemplo, que, segundo Teyssier (1997 [1980], p. 63), "durante muito tempo o português e o tupi viveram lado a lado como línguas de comunicação", fato que o Padre Antônio Vieira já testemunha na última década do século XVII (1694): "as famílias dos portugueses em São Paulo estão tão ligadas hoje umas com as outras, que [...] a língua que nas ditas famílias se fala é a dos índios, e a portuguesa a vão os meninos aprender à escola'"[143] (SILVA NETO, 1963 [1956], p. 55 *apud* TEYSSIER, 1997 [1980], p. 63).

Em seu artigo, com os dois objetivos mencionados, Soares parte do período colonial, durante o qual, segundo a autora, o português tinha pouca circulação social, sendo preterido, por um lado, pela língua geral, no uso corrente e na vida prática da colônia e, por outro, pelo latim, no ensino pelos jesuítas, com ênfase nos preceitos da gramática e da retórica.

De acordo com Soares (2002, p. 158), apesar do surgimento, ainda no século XVI, de gramáticas do português, o vernáculo só ganharia força depois do decreto criado pelo Marquês de Pombal entre 1757 e 1758. Infere-se, portanto, que, pelo menos até a primeira metade do século XVIII, o português era uma língua minoritária no Brasil (cf. TEYSSIER, 1997 [1980], p. 63). Segundo Teyssier, o "Diretório, criado [...] em 3 de maio de 1757" se aplicava, primeiro, "ao Pará e ao Maranhão", mas suas decisões "se estenderam, em 17 de agosto de 1758, a todo o Brasil" (TEYSSIER, 1997 [1980], p. 63).

Nesse decreto, Pombal proibia, nas colônias, o uso e o ensino de qualquer outra língua que não fosse o português (no caso do Brasil, um ataque direto à língua geral), com vistas a

143 Segundo Teyssier, sua fonte quanto à citação do Padre Antônio Vieira foi Serafim da Silva Neto, em Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa no Brasil, 2a ed., MEC/INL, Rio de Janeiro, 1963, p. 55, autor em cujo livro remete, por sua vez, à sua própria História da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Presença, 1986 [1957].

fortalecer o já violento processo de colonização. Outra ação decorrente do decreto de Pombal foi a expulsão dos jesuítas, até aquele momento responsáveis pela educação dos nativos e colonos. Após a reforma pombalina, ressalta Soares (2002, p. 161), o português passou a ser um "componente curricular", sendo ensinado em conjunto com a gramática latina, inclusive para filhos de portugueses, fato que corrobora o testemunho do Padre Antônio Vieira de um século antes.

A efetiva consolidação do português na escola só acontece de meados ao fim do século XIX, estando ligada ao surgimento do Colégio Pedro II, fundado em 1837. A princípio, no Pedro II, eram ensinadas a retórica e a poética clássicas, como se houvesse continuidade entre o ensino de latim, praticado pelos jesuítas, por meio da *Ratio Studiorum*, e o ensino praticado no colégio. No entanto, conforme destaca Soares (2002, p. 162), o latim foi perdendo seu valor e uso social, à medida que o português, por sua vez, ascendia, devido a mudanças no próprio país, como a chegada da Imprensa Régia, que permitiu a impressão, por exemplo, de diversas gramáticas de português no Brasil. Um ano após a fundação do Pedro II, em 1838, a gramática portuguesa é incluída como "objeto de estudo" no currículo da instituição (SOARES, 2002, p. 163).

A partir de meados do século XIX, é possível, pois, com um pouco mais de clareza, traçar algumas tendências do que seria a disciplina português na escola brasileira. Para Soares, pelo menos até 1940, o ensino de português, que, então, já substituía a retórica e a poética propriamente ditas, sendo uma disciplina independente, manteve a mesma *tradição* de se ensinar gramática, retórica e poética, pois, ainda de acordo com a autora, atendia ao mesmo público, os chamados "filhos-família" (SOARES, 2002, p. 164), que constituíam os setores mais abastados da sociedade e valorizavam, ao modo das elites brasileiras, a cultura dita clássica. Naturalmente, houve mudanças, das quais destaco a passagem da exigência do *falar bem* para o *escrever bem*, fruto do declínio da oratória e da ascensão da escrita. Tal passagem fez com que, nas primeiras décadas do século XX, a retórica e a poética assumissem a forma de *estudos estilísticos.*

Dessa configuração inicial, Soares estabelece ao menos quatro tendências para o ensino de português tal como foi proposto a partir de meados do século XIX. Uma primeira tendência, do surgimento da disciplina, no Pedro II, até meados dos anos 1950, marcadamente beletrista, em que ainda teriam grande influência a gramática, a retórica e a poética, mesmo

transformadas, de modo que "embora a disciplina curricular se denominasse português, persistiam embutidas nela as disciplinas anteriores, até mesmo com sua individualidade e autonomia" (SOARES, 2002, p. 165); uma segunda, a partir de meados dos anos 1950 até fins dos anos 1960, em que, com a mudança do público da escola e sua democratização, o estudo *sobre* a língua e *do* texto passam a constituir uma disciplina efetivamente articulada, na medida em que "ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas lingüísticas para a aprendizagem da gramática" (SOARES, 2002, p. 167). Uma terceira, do início dos anos 1970 a meados dos anos 1980, em que, por meio da imposição da lei nº 5.682/1971, os militares atribuem um papel utilitarista ao ensino de português. Nesse período, a disciplina passa a se chamar, no primeiro ciclo do ensino secundário (à época, 1º grau), *comunicação e expressão em língua portuguesa*, com foco não mais no estudo *da* gramática e *sobre* o texto, mas no "desenvolvimento do *uso* da língua" (SOARES, 2002, p. 169) como instrumento de comunicação; por fim, uma quarta tendência, que se iniciaria em meados dos anos 1980 e perduraria até a época da publicação do artigo, em que se destacam a mudança do nome da disciplina, que voltava a se chamar *português*, e a contribuição das ciências da linguagem, em especial, da Sociolinguística, da Linguística textual, da Pragmática e da Análise do discurso, que permitiriam uma "concepção de língua como enunciação, não apenas comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização" (SOARES, 2002, p. 173).

Uma proposta de sistematização tão ampla como a do artigo de Soares tem, ao menos, duas vantagens. A primeira, como já era de esperar, a própria sistematização. A segunda, a possibilidade de, a partir da sistematização consolidada, verticalizar as tendências sugeridas por meio da análise de novos documentos.

Exemplo desse procedimento de verticalização de tendências mais gerais é o trabalho de Pietri (2010). O autor lança algumas questões sobre as características e os efeitos que Soares (2002) atribui ao ensino de português na década de 1970, destacadamente quanto à apropriação, por atores de diferentes campos de atuação (por exemplo, professores, autores de livros escolares, gestores de políticas públicas), da teoria da comunicação e do caráter pragmático do ensino de português. Segundo Pietri (2010, p. 71), deve-se considerar aquelas mudanças e características, bem como seus efeitos, como parte de uma ordem mais complexa, em que diferentes forças disputam os sentidos atribuídos às mudanças.

A partir dessa perspectiva, o autor destaca que as características atribuídas ao ensino de português por Soares assumiram formas diversas nos meios didático, acadêmico e oficial. Apontando a confusão semântica[144] entre os termos matéria, área de conhecimento e disciplina na lei nº 5.692/1971, Pietri (2010, p. 77, grifos meus) afirma:

> Talvez a mudança na denominação e nos objetivos da disciplina língua portuguesa a que refere Soares (*idem*) se tenha realizado, de fato, na apropriação didática das propostas de reestruturação do ensino fundamental no país. Nesse sentido, a apropriação, **pelos produtores de material didático**, do que se propunha na lei n. 5.692/71 parece ter sofrido mais fortemente os efeitos da confusão semântica ocasionada pelas alterações nos significados tradicionalmente atribuídos aos termos matéria, área de conhecimento e disciplina.

Do ponto de vista deste trabalho, a leitura de Pietri, ao mesmo tempo em que amplia criticamente a análise de Soares, conduz a uma observação relevante quanto às fontes utilizadas pela autora para, em seu artigo, estabelecer as tendências do ensino de português. Não exclusivamente, mas em mais de uma ocasião, a autora tomou livros escolares como confirmação e reflexo das tendências detectadas. Por exemplo, ao tratar do período até 1940, Soares defende que, embora português fosse uma disciplina única, gramática, retórica e poética atuavam, ainda, com relativa autonomia e independência. Para Soares (2002, p. 163), essa afirmação se comprova "pela convivência na escola, nas cinco primeiras décadas do

144 No uso corrente, "matéria" e "disciplina" podem funcionar como termos sinônimos, significando, justamente, área de estudo ou conhecimento humano, como sugere o Dicionário Aulete Digital. A confusão se deve ao fato de que, na lei nº 5.692 e no parecer nº 853, ambos de 1971, os conceitos de matéria, área de estudo e disciplina são, conscientemente, redefinidos pelos legisladores nos seguintes termos: "'Matéria' é todo campo de conhecimento fixado ou relacionado pelos Conselhos de Educação, e em alguns casos acrescentados pela escola […]. Na seqüência de atividades, áreas de estudo e disciplinas, parte-se do mais para o menos amplo e do menos para o mais específico. Além disso, nas atividades, as aprendizagens desenvolver-se-ão antes sobre experiências colhidas em situações concretas do que pela apresentação sistemática dos conhecimentos; nas áreas de estudo – formadas pela integração de conteúdos afins, consoante um entendimento que já é tradicional – as situações tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos; e nas disciplinas, sem dúvida, as mais específicas, as aprendizagens se farão predominantemente sobre conhecimentos sistemáticos. **É, portanto, sobretudo de grau a distinção que se estabelece entre atividade, área de estudo e disciplina, em relação ao jogo situação-conhecimento**" (BRASIL, 1971b, p. 169-170, negrito meu). Nesse sentido, conforme mostra Pietri (2010, p. 76), a princípio, haveria três matérias (comunicação e expressão, estudos sociais e ciências) responsáveis por organizar o currículo e servir de referência para as atividades escolares. No entanto, posteriormente, as matérias passaram a ser vistas somente como agrupamento de disciplinas, de tal modo que "a resolução CFE n. 8/71 associou cada uma das *matérias* a um conjunto de disciplinas obrigatórias". Pietri (2010, p. 76) lembra que, em relação à comunicação e expressão (nos termos da lei, uma *matéria*), a situação se torna ainda mais complexa, "pois há diferentes apresentações em relação a sua constituição, a ponto de por vezes ela ser considerada equivalente à própria disciplina *língua portuguesa*" e, em outras situações, incluir artes e educação físicas também como disciplinas que a compõem. Segundo Pietri (2010, p. 77), pode-se dizer que, no caso de comunicação e expressão, a confusão semântica se dá pelo fato de, nos termos da lei, ora ela corresponder a uma disciplina; ora a uma matéria, o que produz diferentes assimilações da própria legislação, como mostra a assimilação feita pelos produtores de livros escolares, que parecem ter entendido comunicação e expressão como uma disciplina, não com uma matéria.

século XX, dos dois diferentes e independentes manuais didáticos: as gramáticas e as coletâneas de textos".

Para reforçar seu argumento, a autora cita, ainda, dados de publicação de algumas gramáticas cuja circulação foi ampla. Dentre elas, *O idioma nacional*, de Antenor Nascentes, de 1944; *Gramática normativa de língua portuguesa*, de Silveira Bueno, também de 1944; *Português prático*, de José Marques da Cruz, publicada na década de 1940 (o ano não é especificado); e *Gramática metódica da língua portuguesa*, de Napoleão Mendes de Almeida, que circulou até o começo de 1960 (o ano específico não é informado). Sobre essas duas últimas gramáticas, a de Cruz e a de Almeida, Soares destaca que a de Cruz, entre sua publicação na década de 1940 e o ano de 1955, teve 195.000 exemplares impressos, e a de Almeida, até o início dos anos 1960, 90.000 exemplares impressos[145].

Naturalmente, o argumento de Soares é legítimo, comprovado, ainda, por outras pesquisas, como as de Razzini (2000; 2010). De fato, o uso combinado de gramáticas e de seletas era frequente. Porém, destaco que outras modalidades de livros, como os que já se apresentavam como "unidade", no plano gráfico e no plano do conteúdo, e incluíam, de modo articulado, gramática, texto e exercícios, também tinham ampla circulação. No capítulo 2 deste trabalho, *Selecionar com método: o modo de descrever livros escolares de português*, apresento os dados editoriais de *Português para o ginásio*, de Cretela, publicado pela Companhia Editora Nacional como "unidade", em dois volumes, um para 1ª e 2ª séries e outro para 3ª e 4ª séries, conforme assimilação de determinação da Reforma Capanema, de 1942, para livros de leitura. O livro de Cretela, que foi a público em 1947 e seguiu sendo publicado até 1962, ano de sua última reimpressão, teve 284.000 exemplares impressos, considerando-se somente o volume destinado à 3ª e à 4ª séries ginasiais, o qual faz parte do *corpus* desta pesquisa. Somando-se ao volume destinado à 1ª e à 2ª séries, chega-se a 812.000 exemplares impressos em 15 anos[146].

Ao comentar os casos de "fusões" de seletas e gramáticas, Soares (2002, p. 168) defende que, embora sejam publicações de volume único, mantinha-se, graficamente, a separação entre seleta e gramática, de tal modo que "a gramática [é] apresentada numa metade do livro, os textos na outra metade", citando como exemplo o livro *Português no ginásio*, de

145 Soares não cita as fontes desses números, comprovando, uma vez mais, a raridade de dados editorias de livros escolares. Conforme defendo neste trabalho, seriam *dados em estado de ruína*.

146 Todos os dados de impressão e reimpressão desse e de outros livros estão discutidos na primeira parte, capítulo 2, estando também detalhadamente expostos nos Anexos.

Léllis, de ampla circulação na década de 1950, também publicado pela Companhia Editora Nacional. Uma vez mais, o argumento apresentado por Soares se confirma, mas não completamente. Antes de 1950, os livros, se não eram divididos em unidades – conceito, de fato, recente[147] –, apresentavam "lições", graficamente semelhantes ao que se chama hoje unidade. Por mais que a divisão permanecesse na apresentação do livro (os índices e sumários mostram essa divisão), ao contrário do que afirma Soares, a "fusão" parece ter-se dado antes dos anos 1960 e, na verdade, é possível questionar se foi, de fato, uma fusão, na medida em que os livros separados em lições e que apresentavam textos, gramática e exercícios conjuntamente poderiam ser um objeto impresso por si só e, de certo modo, independente das seletas e das gramáticas, constituindo-se, assim, as bases do que se chama hoje "livro de português"[148].

Ainda a respeito desse período, Soares (2002, p. 167) afirma que, somente entre 1950 e 1960, os autores de livros escolares passaram a propor exercícios "de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática", o que a autora atribui à precarização da docência, considerando que, antes disso, os exercícios eram preparados pelos professores. Uma vez mais, o argumento de Soares é legítimo, mas observo que, desde 1930, é possível encontrar livros com exercícios de vocabulário, interpretação (esses dois últimos, menos frequentes, de fato), de redação e de gramática, todos com características próprias ao período de publicação do livro.

Isso significa dizer que um exercício de redação proposto em 1930 poderia não ser considerado um exercício de redação hoje, mas, à época, certamente funcionava como sendo um deles. Relembre-se, por exemplo, o que afirma Freitas (1937 [1937], p. VIII) em prefácio para o conjunto *O nosso idioma*, publicado pela Nacional, entre 1934 e 1938: *"*Como remate a todas as lições[149], imaginámos um sumario para exercicios de redação. Não é completo, nem

147 Bunzen (2009, p. 63) remete a noção de unidade à intertextualidade temática, na medida em que "os próprios exercícios gramaticais e as propostas de redação retomam explicitamente trechos ou temáticas do texto principal".

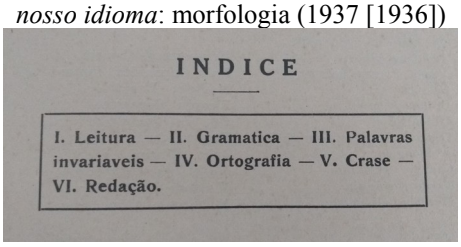
148 A esse respeito, Bunzen (2009, p. 59), referindo-se a trabalho anterior (BUNZEN, 2005), afirma que "os anos 50 constituem um marco […], pois surge um conjunto de características das aulas de português e dos perfis dos livros didáticos de português, presentes até os dias atuais". Ainda segundo o autor, "uma das principais mudanças é o processo de hibridação da antologia escolar e da gramática que começam a conviver em um gênero do discurso escolar – o livro didático de português, no formato que conhecemos até hoje" (BUNZEN, 2009, 59). Embora esteja de acordo com esse autor, tendo a pensar que o referido processo de hibridização tenha começado em fins da década de 1930 e começo da década de 1940, ao menos em grandes editoras, como a Companhia Editora Nacional, que podia "apostar" em diferentes formatos de livro. Cabe uma pesquisa mais aprofundada para delimitar com precisão as particularidades do processo de hibridização de gramáticas e antologias.

149 Observe-se, também, o sentido de "lição" como unidade fechada, que pode receber um "remate".

perfeito. De todo em todo necessaria a intervenção do professor, para guiar os alunos nos exercicios escritos". No todo desse prefácio, logo nas primeiras linhas, Freitas (1937 [1937], p. VII) defende o sentido inovador de seu conjunto de livros, sugerindo que, "no gênero, é diferente dos demais", talvez por isso a inusual atenção aos exercícios de redação. No entanto, deve-se observar, ao mesmo tempo, que o destaque dado aos exercícios de redação no prefácio pode sugerir o interesse, já na década de 1930, por parte dos professores (um dos destinatários preferenciais do prefácio), de, nos livros escolares, encontrarem exercícios de escrita já preparados. Mais importante do que a comodidade do professor é o tipo de exercício e a que ele remete em termos de concepção de escrita e de ensino de escrita. No caso de Freitas, os propalados exercícios de redação consistem, principalmente, na sugestão de temas, na forma do que venho chamando proposta-sintagma, e também na sugestão de algumas situações para troca de cartas. Nota-se, portanto, que não se trata de ausência de exercícios, mas de diferentes concepções de escrita e de ensino de escrita.

Observemos com mais detalhe o caso de *O nosso idioma*. No índice do volume *O nosso idioma: morfologia*, de 1936, tem-se: "I. Leitura – II. Gramática – III. Palavras invariáveis – IV. Ortografia – V. Crase – IV. Redação", como mostra a figura 18.

Figura 18: Reprodução do índice de *O nosso idioma*: morfologia (1937 [1936])


INDICE

I. Leitura — II. Gramatica — III. Palavras invariaveis — IV. Ortografia — V. Crase — VI. Redação.

Fonte: acervo pessoal.

O que se observa é que, em alguma medida, Soares generalizou para os livros escolares de português as principais características das seletas e das gramáticas que, efetivamente, tinham grande circulação nas primeiras décadas do século XX e não apresentavam comentários ou exercícios. De fato, nas seletas e nas gramáticas não havia exercícios de redação propostos. No entanto, tanto num caso como no outro, era da produção escrita em língua nacional que se tratava nas seletas e era a equivocadamente chamada "língua escrita" que se descrevia e que se priorizava como fonte e modelo de normatização gramatical. Seletas e gramática eram, elas próprias, instrumentos de ensino de escrita, ainda que nem sempre nomeadas com essa clareza, pois pareciam valer por si mesmas.

Deve-se observar, no entanto, que, no mesmo período, havia outras modalidades de livros escolares de ampla circulação. Essas modalidades representam outros e novos questionamentos. As mudanças nos impressos utilizados para o ensino de português se deu de forma mais complexa e menos linear, tendo, portanto, coexistido diferentes tipos de livros escolares – gramáticas, seletas e "livros de português", abordando os temas de interesse da disciplina de modos particulares.

Mais de uma vez, Soares menciona as "tradições" como forças concorrentes para a manutenção de características do ensino de português, como a primazia da gramática, por exemplo, que remontaria ao ensino jesuítico. Considerando o cenário mais incerto que procurei delimitar a partir da leitura crítica do artigo de Soares, penso que questões ligadas à tradição podem ser debatidas também do ponto de vista da memória, pois as tradições dependem, direta ou indiretamente, de processos de apagamento e de permanência. Atualmente, a leitura de Soares sobre a história do ensino de português ordena ela própria uma memória. Nessa memória, destacam-se, não sem razão, a gramática, a retórica e a poética, tendo a "redação", ao menos em livros escolares[150], aparecido tardiamente, na década de 1950, e se desenvolvido plenamente com a contribuição da Linguística, dando ares "evolutivos" à história do ensino de português.

A tarefa que este trabalho se coloca é, portanto, oferecer subsídios para se debater o ensino da escrita fora de uma chave evolutiva no interior do português como disciplina escolar, considerando que a escrita, nos termos de uma memória discursiva, sempre esteve presente nos livros escolares e programas da disciplina, virtual ou efetivamente. Afinal, mesmo em tempos recentes, cabe perguntar o que não é ensinar escrita numa aula de português, fato que não é necessariamente uma característica positiva do estado atual da disciplina, mas apenas revela a contradição entre o que seria o idealizado pela correção da escrita e a prática denegada das realizações supostamente imperfeitas do falado. Ou seja, uma contradição entre o caráter afirmativo, bacharelesco e grafocêntrico, idealizado pela sociedade brasileira, e a vagueza do que se qualifica como oralidade, campo denegado em função do pouco valor e dos equívocos a ele atribuídos, forma bem brasileira de estigmatizar como minoria o que é majoritariamente praticado. Confrontar o ensino da escrita do ponto de

150 Soares, ao comentar a inclusão de exercícios nos livros escolares, remete à precarização da docência: o excesso de alunos e as más condições de trabalho, bem como o novo perfil do professor, não mais um erudito da língua, mas, na melhor das hipóteses, um aluno das recém-criadas Faculdades de Filosofia, não garantiriam que esses professores criassem, eles próprios, os exercícios. Dessa análise, por hipótese, pode-se pensar que antigos professores propunham exercícios, inclusive de escrita, à revelia do livro escolar.

vista da memória é, pois, uma tentativa de responder à pergunta sobre os modos de presença do ensino de escrita em livros escolares nos termos do cantor Tom Zé: com quantos quilos de medo se faz uma tradição?

2.1. Uma memória discursiva do ensino de escrita

Para tentar responder a esses questionamentos, por meio da análise dos oito livros escolares, apresento duas tendências que, segundo penso, orientariam o jogo de apagamento e permanência de concepções de escrita e de ensino de escrita entre 1930 e 2002, a saber: a da *proposta-sintagma* e a da *proposta-roteiro*.

Longe de serem categorias prontas, aplicadas de fora para dentro do material, elas emergem, nos livros escolares, da análise das **seções dedicadas ao ensino de escrita** (técnicas de redação, técnicas de composição, atividades de redação etc.), quando estas existem, e**,** principalmente, da **análise das próprias propostas de escrita sugeridas nesses mesmos livros**. Naturalmente, haveria outras entradas para se perseguir uma memória do ensino de escrita, como a da gramática e a da leitura[151], por exemplo. Nesses casos, a constituição dessa memória é concebida a partir do conteúdo a ser ensinado e dos recursos de recepção dos textos. Neste trabalho, porém, as sucessivas leituras do material analisado foram consolidando a constatação de que seria mais produtivo concentrar a análise nos exercícios de escrita propriamente ditos – sempre relacionados com os demais conteúdos do livro (dentre os quais, a própria gramática) e com modos de circulação e recepção do texto –, pois, de certa forma, eles representavam um desafio para a constituição de uma memória, uma vez que, em certos períodos, sua existência é negada.

2.2 A proposta-sintagma (1930-1960)

Em seu artigo, Soares (2002) afirma que, somente a partir de 1950, as propostas de escrita, bem como os exercícios de interpretação de texto e de vocabulário, passaram a fazer parte dos livros escolares. Frequentemente, defende-se que, até essa década, não havia ensino

151 Para uma análise do ensino de escrita a partir da leitura de meados do século XIX a meados do século XX, remeto a Medeiros (2019).

de escrita *propriamente dito*[152]. Na introdução deste capítulo, procurei relativizar essas afirmações, à medida que, no *corpus* deste trabalho, em todos os livros analisados, incluídos, portanto, os publicados entre 1930 e 1960, foi possível encontrar propostas de escrita e, mesmo, exercícios de vocabulário e interpretação, embora nem sempre com esses nomes. Naturalmente, esse esforço de relativização não pretende invalidar a análise de Soares. Muito pelo contrário, pretende apenas incluir, na história do ensino do português, e, especificamente, na do ensino de escrita, questionamentos baseados em novos dados e em novas possibilidades de análise nos termos de uma memória discursiva. Dessa perspectiva, a organização dos livros representantes das diferentes décadas iniciadas (de 1930 a 2002), em termos de concepção de escrita e de ensino de escrita, pode frustrar a expectativa de uma ordenação linear, já que a memória discursiva, não operando simplesmente pela relação de causalidade, constitui-se por modos contraditórios de atuação dessa relação, resultando em descontinuidades e continuidades quanto ao apagamento e à permanência de concepções.

Pode-se sugerir que a razão para a defesa de que, até 1950, não havia ensino de escrita propriamente dito estaria no fato de que, na memória do ensino do português, consolidou-se uma grande resistência à *forma* do que, até esse período, era tratado como proposta de escrita. Essas propostas, abundantes até o fim da década de 1960, como esta, em Cretela (1948 [1947], p. 286): "Redação: A caridade", consistiam de um breve enunciado, com ruptura sintática ("redação:"), seguido de um ou mais sintagmas nominais (o tema propriamente dito, no caso, "caridade"), com ou sem modificadores (adjuntos, complementos, dentre outros; no caso, com o modificador especificado pelo artigo definido "a"), o que, em capítulo anterior, de modo ainda inespecífico, chamei de proposta-sintagma. Naturalmente, no período mencionado, nem todas as propostas remetiam à forma da proposta-sintagma.

Tamanha seria a resistência a essa *forma* de proposta de escrita, que se consolidou a interpretação de que a proposta-sintagma, bem como suas variações, não seriam exercícios de escrita "de verdade" ou, como venho repetindo, *propriamente ditos*. Note-se que, nesse caso, ao falar de *forma*, remeto a uma estrutura linguística cujo aspecto formal acompanha um conteúdo, do qual é inseparável. Em outras palavras, a *forma* da proposta-sintagma presume um conteúdo de ensino (no caso, de escrita) do qual seria inseparável. Segundo penso, ao negar-se a *forma*, se negaria também, automaticamente, o conteúdo, levando, portanto, à

152 Quando a afirmação de que não havia ensino de escrita não é feita explicitamente, ela fica presumida na afirmação de que só com contribuições da linguística passou-se a, de fato, ensinar escrita. Para exemplos dessas perspectivas, conferir, aqui mesmo, a nota 120.

percepção de que, no período em que predominava a proposta-sintagma, não havia ensino de escrita. Dito de outra maneira, é possível levantar a hipótese de que a *forma* descrita foi selecionada, em meio a processos de apagamentos das suas variações, como memória de ensino de escrita do período para orientar sua negação.

O núcleo da crítica à proposta-sintagma se concentra em sua ênfase manifesta no conteúdo temático[153], seja por não supor nenhum conteúdo instrucional ligado à escrita (só era fornecido um tema, o número de linhas permitido para a realização do texto e nenhuma instrução mais, contando-se, em grande medida, com hábitos de leitura e escrita dos alunos), seja por mostrar certa artificialidade (os alunos não escreviam de fato, apenas reproduziam as formas já consagradas), seja por revelar o sentido imanente do ensino de gramática (só se ensinava gramática e, pior, ela seria ensinada como um fim em si mesma). No que diz respeito a essa crítica, as observações de Meserani (1995, p. 18, grifos meus) são exemplares:

> A escola contava com hábitos sociais de ler/escrever, ensinava muita gramática e literatura, às vezes elementos de retórica diluída[154] e tinha esperanças de prodigalidade divina na distribuição dos dotes literários. **Por causa disso, ou apesar disso, o aluno escrevia. Com um tema e um limite espacial ele tinha que escrever.** Nostalgicamente[155], há quem afirme que se escrevia melhor do que hoje. Sempre há…

Para Meserani, a preocupação da escola em assumir o ensino de escrita de modo explícito é atual e, até os anos 1950, "redação não era 'matéria dada'" (MESERANI, 1995, p. 12), de tal modo que só vagamente se estabelecia, no primeiro ciclo do secundário, uma relação entre gramática e escrita e, no segundo, entre literatura e escrita, não remetendo à escrita nenhum conteúdo próprio. As primeiras análises deste trabalho levaram a resultados similares aos defendidos por Soares (2002) e Meserani (1995). De fato, até 1950, as propostas de escrita se reduziam à seleção de um tema e os livros escolares raramente ofereciam instruções específicas para o ensino-aprendizagem do texto escrito.

No entanto, como procuro argumentar a partir da proposta-sintagma, há algum anacronismo em afirmar que não havia ensino de escrita até 1950 ou que, "apesar" de como se

153 Utilizo a terminologia de Bakhtin (2016 [1979]) relativa aos elementos que definem o gênero do discurso. Naturalmente, não suponho que a teoria bakhtiniana estivesse sendo ou devesse ter sido utilizada pelos autores de livros escolares à época, mas, simplesmente, como recurso de análise de que disponho na atualidade.

154 O autor chama de retórica diluída "uma disciplina que fundia elementos da retórica e da poética tradicionais com outros da estilística, de modo prescritivo e não descritivo" (MESERANI, 1995, p. 15-16).

155 É interessante notar que, ao utilizar o modificador "nostalgicamente", Meserani remete a uma não memória (nostalgia), deixando transparecer, em sua análise, a memória latente que se consolidou do ensino de escrita nas primeiras décadas do século XX: indicar um tema não é ensinar escrita.

ensinava, os alunos escreviam. Considerando a hipótese central deste trabalho, a de que os modos de se ensinar escrita são determinados por condições sócio-históricas e sociopolíticas, há perguntas que me parecem pertinentes para entender essa atribuição de não ensino à proposta-sintagma: Quais são as *formas* por meio das quais a proposta-sintagma elege um tema? Entre 1930 e 1960, esses modos de eleição de um tema foram sempre os mesmos? Por que a proposta-sintagma foi tão duradoura? Ela aparece de diferentes maneiras em livros escolares publicados, também, em diferentes períodos? Ela desaparece completamente do ensino do português? Quais são seus pressupostos quanto ao ensino da língua e, sobretudo, da escrita?[156]

Confrontar essas perguntas implica, em primeiro lugar, assumir que, de um modo ou de outro, sempre houve ensino de escrita, mas que ele respondia a condições sócio-históricas e, talvez mais visíveis, a condições sociopolíticas específicas. Em certa medida, Meserani (1995, p. 12) está correto ao dizer que a escrita não era matéria dada, isto é, não era anunciada como conteúdo nem se explicitava de que modo ela entrava na rotina didática, mas, apesar de tudo – acrescento – era ensinada. Qual era, então, a matéria dada para se ensinar escrita?

2.3 A proposta-sintagma nos currículos e nos livros escolares

A década de 1930 foi considerada, nas últimas páginas, como não apresentando ensino de escrita *propriamente dito*, o qual só teria aparecido nos livros escolares publicados a partir de meados de 1950. Entre 1930 e 1960, nota-se um grande número de propostas-sintagma, o que sugere que, nessa época, verifica-se sua consolidação. Por interesse investigativo quanto à presença do ensino da escrita, passo, neste ponto, a observar, como se dá a sua presença em períodos mais remotos da história do ensino do português no Brasil.

Para tanto, considero, primeiramente, os programas de ensino do Colégio Pedro II, fundado em 1837, e, na sequência, algumas leis centrais para a organização do sistema de ensino brasileiro, como a Reforma Francisco Campos, de 1931, a Reforma Capanema, de 1942, e a lei nº 4.024, de 1961 e a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil.

156 Note-se que, em geral, essas questões são desconsideradas como atinentes ao ensino de escrita, pois se favorece mais a construção composicional como motor desse ensino. Esse é um problema derivado da concepção de escrita, vista como modalidade da língua e não como modo de enunciação a partir da língua. No primeiro caso, como uma representação da língua (socialmente valorizada como superior à fala), no segundo como o lugar do aparecimento do sujeito que escreve. Para mais detalhes sobre a escrita como modo de enunciação, conferir Corrêa (2019).

Todos esses documentos (programas de ensino e leis) estão reunidos em Razzini (2000, p. 284 *et seq*.). Observo, de imediato, que, no caso das leis, não as analiso apenas como instruções normativas, mas, nos termos de Pietri (2013, p. 519), como componentes da cultura curricular, "uma vez que guardam em suas estruturações a memória das tensões próprias ao espaço heterogêneo em que se constituíram".

Organizando todos esses dados e procurando, neles, os modos de sua presença nas propostas-sintagma, busco estabelecer um *domínio de memória* para essa *forma* de se ensinar escrita, considerando que, segundo Courtine (2014 [1981], p. 112), é a partir do *domínio de memória* que se pode "apreender os funcionamentos discursivos de encaixe do pré-construído[157] e de articulação de enunciados". Para esse autor, o *domínio de memória* concebe "o interdiscurso como *instância da constituição de um discurso transverso* que regula para um sujeito enunciador [….] o modo de doação dos objetos de que fala o discurso assim como o modo de articulação desses objetos" (COURTINE, 2014 [1981], p. 112).

No Quadro 28, apresento uma tentativa de estabelecimento de *domínio de memória* a partir dos currículos do Colégio Pedro II, de 1858 a 1926:

Quadro 28. Domínio de memória da proposta-sintagma nos Programas de ensino do Colégio Pedro II.

Ano	Orientação curricular	Documento
1858	**Exercícios de composição**, tanto em prosa como em verso; análise crítica dos clássicos portugueses; discursos e narrações, declamações história da literatura portuguesa e nacional.	Programa de ensino do Colégio Pedro II (cf. RAZZINI, 2000, p. 284, grifos meus)

157 Possenti (2017, p. 154-155), ao procurar dar lugar aos implícitos nos domínios da memória discursiva e do pré-construído, mais precisamente, ao procurar negar a certos casos de implícito um lugar nesses dois domínios, distingue: o caso de "formas [implícitas] que têm suporte na língua (como os pré-construídos, tipicamente materializados em nominalizações e/ou em sintagmas definidos) daqueles que demandam mais claramente uma interpretação da parte do analista". No uso que faço da noção de pré-construído, procuro ater-me aos funcionamentos discursivos de encaixe em uma estrutura que é, também, um encaixamento (por ruptura sintática). Assumo, para tanto, que em sequências discursivas como "exercícios [escritos] de [redação]/[composição]" seguidas por um sintagma nominal ou em variações como "Redação: "*A Grande Pátria Brasileira*" (COSTA, 1956 [1950], p. 34), há uma operação de encaixe discursivo sustentada pelo encaixamento sintático introduzido por uma injunção performatizada por um nome [Redação]. Penso que a associação de uma injunção à pressuposição de existência de uma pátria, que, sendo brasileira, é avaliada como grande produz uma leitura que, nesse contexto de encaixamento sintático, se impõe do exterior num funcionamento semelhante ao das "expressões nominais definidas". A natureza desse exterior parece ser o ponto central do importante questionamento de Possenti (2017). Neste trabalho, assumo esse encaixamento por ruptura sintática como da ordem do pré-construído.

Ano	Orientação curricular (cont.)	Documento
1870	3º ANO: Preleções sobre a índole da língua, notícia história de sua formação e progresso; recitação; **exercícios de redação**; composição.	Programa de ensino do Colégio Pedro II (cf. RAZZINI, 2000, p. 291-292, grifos meus)
1877	1º ANO: O professor alternará os exercícios de sorte que duas horas por semana sejam consagradas aos de leitura, duas à de análise, **duas à escrita**, três à recitação e dos verbos, e uma à recitação de trechos dos principais escritores nacionais. 2º ANO: Desenvolvimento das regras de lexicologia e sintaxe, análise lógica e etimológica [...] **exercícios de redação verbal e escrita**. 5º ANO: **exercícios de composição de narrações, descrição, cartas e discursos**; declamação.	Programa de ensino do Colégio Pedro II (cf. RAZZINI, 2000, p. 294-297, grifos meus)
1879	7º ANO: Gramática filosófica, análises e **exercícios de redação verbal e escrita**.	Programa de ensino do Colégio Pedro II (cf. RAZZINI, 2000, p. 299, grifos meus)
1881	5º ANO: Composição: **períodos a formar pelos alunos** com pureza, propriedade e precisão de dicção; **redação de escritos de uso comum** sem subsídio ministrado pelo professor, **mas sobre o assunto que este indicar**; imitação de narrações, descrições e cartas, modelos em seu gênero, à escolha do professor. 6º ANO: **Exercícios de composição de lavra própria dos alunos.**	Programa de ensino do Colégio Pedro II (cf. RAZZINI, 2000, p. 300-307, grifos meus)
1892	2º ANO: **Exercícios de composição**, sem subsídio do lente. 3º ANO: **Exercícios de composição**, com subsídio do lente.	Programa de ensino do Colégio Pedro II (cf. RAZZINI, 2000, p. 314-315, grifos meus)
1893	1º ANO: **Exercício de redação** com auxílio ministrado pelo lente. 2º ANO: **Exercícios de composição** gradualmente mais difíceis, com subsídios ministrados pelo lente. 3º ANO: **Exercícios de composição** sem subsídio ministrado pelo lente.	Programa de ensino do Colégio Pedro II (cf. RAZZINI, 2000, p. 317-319, grifos meus)

Ano	Orientação curricular (cont.)	Documento
1898	5º ANO: Composição: **Exercícios fraseológicos** pelos alunos, com pureza, propriedade e precisão de dicção, **redação de escritos de uso comum** sem subsídio ministrado pelo lente, mas sobre assunto que este indicar; imitação de narrações, descrições e cartas, modelos em seu gênero, à escolha do lente. 6º ANO: **Exercícios de composição de lavra própria dos alunos**, **mas sobre assunto designado pelo respectivo lente**; paralelos de escritores de nota; análise do estilo de poetas e prosadores importantes e biografia dos grandes patriotas.	Programa de ensino do Colégio Pedro II (cf. RAZZINI, 2000, p. 321-323, grifos meus)
1912	3ª série: Composição: **Exercícios fraseológicos**, pelos alunos, com pureza, propriedade e precisão da dicção; **exercícios de redação** escritos sobre assunto de ordem literária anteriormente explicado pelo lente. 4ª Série: Parte prática: **Exercícios de composição de lavra própria dos alunos**, mas sobre assunto designado pelo professor.	Programa de ensino do Colégio Pedro II (cf. RAZZINI, 2000, p. 325-326, grifos meus)
1926	2ª Série: Composição: **exercícios de redução de prosa literária a linguagem comum, de verso e prosa literária ou vulgar, e de mudança de estrutura de orações e períodos**; […]. **Exercícios de redação de escritos** sobre assunto de ordem literária anteriormente explicado pelo lente. 3ª Série: **Exercícios de composição de lavra própria dos alunos**, mas sobre assunto designado pelo professor.	Programa de ensino do Colégio Pedro II (cf. RAZZINI, 2000, p. 328-334, grifos meus)

Fonte: Razzini (2000, p. 284 *et seq*.).

Para favorecer a leitura e a exposição do quadro, optei por selecionar somente algumas sequências discursivas[158], assumindo como critério de seleção a presença de menção ao ensino de escrita, independentemente da série a que se destinava, por considerar que uma possível equivalência entre sistemas de ensino anteriores à década de 1930 seria um esforço vão.

No Quadro 28, interessa observar, em primeiro lugar, que, desde 1859, há uma atenção específica ao ensino de escrita, mesmo que mínima. Inclusive, em 1877, especifica-se um período exclusivo para a escrita no tempo escolar (duas horas semanais). Geralmente, as instruções sobre o ensino de escrita aparecem ao fim dos programas, quase como um apêndice, designadas como *exercícios*. Ainda no Quadro 28, é possível observar a alternância entre "redação", "composição" e variantes desses dois termos ("redação de escritos de uso comum", "composição de lavra própria dos alunos"), que podem ser feitas com ou sem o auxílio do professor. Não é possível traçar uma distinção precisa entre esses dois termos, pois,

158 Note que haveria outras sequências a serem selecionadas, nas quais há menção ao ensino de escrita. Selecionei algumas para formar um *domínio de memória* representativo.

nos próprios programas de ensino, eles não são usados com rigor. Importa, porém, destacar não as definições precisas que "redação" e "composição" tinham à época, mas o fato de que ambos os exercícios compunham, então, grande parte das atividades de escrita. Portanto, as atividades de redação e de composição comunicam o sentido de "exercício escolar de escrita"[159].

Destaca-se, ainda, a atenção à sintaxe, na forma de "redução de prosa a verso", de "mudança de orações e períodos" e mesmo na forma de "exercícios fraseológicos", cujo esforço descritivo exigia abordagem diacrônica e não prescindia do conhecimento de sintaxe[160]. Conformando o trabalho com a sintaxe da língua, há menção a assuntos sobre os quais se deve escrever, com a única especificação de que tais assuntos (ou temas…) devem ser "designados pelo professor".

Nos Programas do Colégio Pedro II, de 1859 a 1926, tratava-se, pois, a escrita em termos de *tema* e de *sintaxe*, pois tanto a "redação" quanto a "composição", por mais que guardassem diferenças relativas, estavam submetidas ao trabalho com a sintaxe por meio do desenvolvimento de temas "designados pelo professor".

Feita essa constatação quanto aos Programas do Colégio Pedro II vigentes da segunda metade do século XIX até, aproximadamente, os primeiros 30 anos do século XX, passo à observação de algumas leis centrais para a organização do sistema de ensino brasileiro que entraram em vigor no período abrangido por esta pesquisa, particularizado, neste ponto, para

159 Considere-se que, no Dicionário Aulete Digital, os dois termos, "redação" e "composição" têm entrada para "exercício escolar de escrita", sendo que a expressão "redação" é dada como sinônima de "composição". Para a definição de "composição", cf. DICIONÁRIO Aulete Digital. Disponível em: https://bit.ly/2Zdv2M8. Acesso em 23 ago. 2019. Para a definição de "redação", cf. DICIONÁRIO Aulete Digital. Disponível: https://bit.ly/2ZmJJvY. Acesso em 23 ago. 2019. Por sua vez, no Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa, "composição" aparece com sentidos particulares, que não constam, no mesmo dicionário, na entrada para "redação", como "exercício literário que consiste no desenvolvimento, pelos alunos, de um tema proposto pelo professor". É curioso notar como a definição de "composição" é centrada na atribuição de um tema pelo professor, nos termos do que chamo proposta-sintagma, mostrando, uma vez mais, sua permanência como memória. Cf. DICIONÁRIO Eletrônico Houaiss da língua portuguesa. Disponível em: https://bit.ly/2YEmzOM. Acesso em 12 dez. 2019.

160 Nos termos de Silva (1998, p. 12), remetendo a Frases feitas, de João Ribeiro (2009 [1908]), o estudo fraseológico poderia ser tratado como o trabalho sobre o "discurso repetido", categoria na qual estariam incluídos, por exemplo, os provérbios e os refrões. Silva (1998, p. 12) considera discurso repetido "qualquer tipo de expressão fixa cujos elementos não sejam substituídos ou recambiáveis segundo as regras atuais da língua, importando, principalmente, o seu conceito de 'expressões pré-fabricadas'". Nesse sentido, deve-se observar que os estudos fraseológicos não se reduziriam somente à sintaxe, por mais que remetam a ela, mas exigiriam, principalmente, um esforço diacrônico, de conhecimento histórico da língua, no referido período, exigido dos alunos do ensino secundário.

o estudo das propostas-sintagma nos currículos e nos livros escolares das décadas de 1930 a 1960.

A Reforma Francisco Campos, de 1931, marca, no campo da educação, a ruptura representada por Vargas em outros campos da vida social do país, impondo uma nova organização aos modos de ensino da escola secundária e à própria escola secundária em si, que volta a passar por mudanças em 1942, com a Reforma Capanema, e, mais tarde, em 1961[161], com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. No Quadro 29, do mesmo modo que fiz com os Programas do Colégio Pedro II, sistematizo as especificidades do ensino de escrita em portarias e instruções decorrentes dessas leis:

Quadro 29. Domínio de memória da proposta-sintagma, em leis e decretos, entre 1931 e 1961.

Ano	Orientação curricular	Documento
1931	Somente na 4ª série começará **a redação livre**, dando-se-lhe daí por diante, até o termo do curso, **maior atenção**. Cerca de três quartas partes do tempo letivo deverá ser destinado à correspondência, às descrições e narrações, entremeadas com exercícios de estilo e análise literária dos texto. Os trabalhos de composição escrita serão preparados fora da classe, indicando-se ao aluno, tanto quanto possível, as leituras a que convém recorrer afim de melhorar excutá-los [sic]. Quarta série: Exercícios escritos de composição oficial e narrações sobre assuntos variados; descrição de tipos e cenas. […]. Exercícios frequentes de estilo no quadro negro. Quinta série[162]: Composição e estilo: Dissertações morais. Dissertações literárias a propósito dos autores estudados. Impressões de leitura feitas fora da classe. Exercícios de estilo no quadro negro.	(i) Programa do curso fundamental do ensino secundário expedidos pela portaria de 30 de junho de 1931. (cf. RAZZINI, 2000, p. 334-346, grifos meus)
1942	Primeira série: São trabalhos deste gênero adequados a esta série: breves exposições orais, reprodução livre de trechos lidos na aula, pequenos ditados e **exercícios elementares de redação**. Quarta série: Haverá nesta série: estudo e exercícios de vocabulários semelhantes ao da terceira série, e mais os de agrupamento de palavras enlaçadas pela comunidade da raiz; **redação de cartas, bilhetes, telegramas e documentos oficiais; composição;** estudo elementar de versificação sobre os textos de classe, **e exercícios de análise de períodos compostos por subordinação** para consolidar no espírito do aluno conhecimentos ministrados anteriormente.	(i) Portaria Ministerial nº 172, de 15 de julho de 1942, expediu e determinou as instruções metodológicas para execução do programa de português (cf. RAZZINI, 2000, p. 359, grifos meus)

161 Para uma breve discussão sobre as leis mencionadas, conferir a Introdução deste trabalho.

162 Relembre-se que, em 1931, 4ª e 5ª série fazem referência ao período de sete anos de ensino secundário imposto por Campos (cinco anos de fundamental e dois de complementar) e, feitas concessões necessárias, pode-se dizer que guardam relação com os níveis de ensino que, atualmente, frequentam os alunos da faixa etária entre 14 e 15 anos.

Ano	Orientação curricular (cont.)	Documento
1951	**Os trabalhos de redação**, sempre muito fáceis, devem ser executados de preferência em aula, individual ou coletivamente, orientados pelo professor ou sugeridos pela leitura explicada. Como **exercícios subsidiários** são recomendados, entre outros, os seguintes: a) formação de frases com aplicação do vocabulário ensinado; b) substituição de frases por outras de forma diversa e sentido equivalente; c) conversão de períodos compostos em períodos simples; d) transformação de orações subordinadas em coordenadas e vice-versa, substituição de subordinadas adjetivas por adjuntos atributivos ou por apostos; de subordinadas de forma conjuntiva pelas formas reduzidas correspondentes, etc.; e) conversão da voz passiva na voz ativa e vice-versa; f) exercícios de concisão; g) resumo oral de leituras feitas fora da classe; h) paráfrase de textos breves; i) correção de trabalhos apresentados pelos alunos, feita pela turma, sob a direção do professor. 4ª série: d) Exercícios escritos de redação	(i) Portaria nº 966, de 2 de outubro de 1951, aprovou os programas dos cursos ginasial e colegial, elaborados pela Congregação do Colégio Pedro II (cf. RAZZINI, 2000, p. 362-363, grifos meus) (ii) Portaria nº 1045, de 14 de dezembro de 1951, expediu os planos de desenvolvimento dos gramas mínimos do ensino secundário e respectivas instruções metodológicas (cf. RAZZINI, 2000, p. 366-367, grifos meus)
1961	**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. Por isso, convirá partir da elaboração de frases breves, sem pretender, todavia, a uniformidade estilística. 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 corresponder mais ampla liberdade na eleição dos temas para redação**, abrindo-se oportunidade à prática da análise literária, que irá desenvolver-se no segundo ciclo.	(i) Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961 (cf. RAZZINI, 2000, p. 370, grifos meus)

Fonte: Razzini (2000, p. 334 *et seq*.).

Nos documentos que, a partir de 1931, estabelecem normas para o ensino de português, optei por me concentrar nas instruções dadas para o trabalho com a série final do primeiro ciclo do secundário, pois a data de vigência dos documentos analisados coincide com o recorte temporal do material investigado neste trabalho e é justamente no último ano do primeiro ciclo que me detenho. No entanto, sempre que a inclusão de questões relativas a outras séries enriquecerem a análise, serão feitas as devidas alusões, de modo que, nesses casos, não me restringirei, de modo absoluto, à série final do primeiro ciclo do secundário.

Entre 1931 e 1961, a distinção entre "redação" e "composição" parece se tornar ainda menos rígida, sendo um termo frequentemente substituído pelo outro como se fossem sinônimos. No entanto, ainda é possível observar a permanência de alguma distinção, uma vez que, por exemplo, em 1942, distingue-se "redação de cartas, bilhetes, telegramas e documentos oficiais" de "composição", mas já sem a indicação de que seja "composição de

lavra própria feita sem o auxílio do lente". Em lugar da "composição de lavra própria", surge a "redação livre" que, em alguma medida, guarda algumas das características da "composição de lavra própria", isto é, um trabalho individual, sem auxílio do professor, a ser feito nos anos finais do curso secundário. Deve-se observar, porém, que o termo "redação livre" parece não carregar, quanto à concepção e elaboração do texto, o mesmo grau de exigência contido em "composição de lavra própria".

Chama a atenção, no documento de 1931, a especificação[163] de um tempo relativamente grande a ser dedicado à redação livre, "cerca de três quartas partes do tempo letivo". Esse dado leva a duas questões pertinentes. A primeira, a de que a escrita parece ser vista como um objeto cumulativo, à medida que somente no último ano do primeiro ciclo do secundário se deve dedicar mais tempo a ela, fazendo supor que, antes disso, os alunos se ocupariam de aprender a gramática da língua, como se ela fosse um pré-requisito para a escrita. A segunda, a de que a escrita já, em 1931, era motivo de interesse e preocupação, contrariando a leitura de que, até 1950, o ensino de escrita era deixado de lado.

Por mais que se possa argumentar pela falibilidade de um documento oficial, o que significa dizer que documento não reflete a realidade ou que não se impõe a ela sem refração, o próprio relevo dado à escrita, por mais que não tenha se efetivado exatamente nos termos descritos na normativa, fortalece a hipótese de que, naquele momento sociopolítico, havia, sim, uma forma de se ensinar escrita, por mais que, atualmente, ela nos pareça limitada. Novamente, em termos de memória, volto a considerar que, segundo Pietri (2013, p. 519), esses documentos normativos "guardam em suas estruturações a memória das tensões próprias ao espaço heterogêneo em que se constituíram". Em outras palavras, independentemente da efetivação dessa normativa, a sua elaboração representa uma memória da tensão de sua elaboração, nesse caso, relativo ao tempo dedicado ao ensino de escrita.

Nos documentos analisados, não há menções aos "assuntos" ou "temas" sobre os quais se deve escrever[164], mas pode-se observar que a escrita continua sendo um *exercício*. A manutenção da condição de *exercício* se mostra quando, nos documentos mencionados no

163 Novamente, vale lembrar, recorrendo a Biccas e Freitas (2009, p. 68), que a Reforma Francisco Campos, de 1931, teve caráter marcadamente centralizador, controlando e regulando o secundário com minúcia. A determinação de uma quantidade específica de tempo a ser dedicado à redação livre ("Cerca de três quartas partes do tempo letivo") serve de exemplo do controle exercido pela reforma de Campos.

164 No Programa do curso fundamental do ensino secundário contido na portaria expedida em 30 de junho de 1931, fala-se somente em "Exercícios escritos de composição oficial e narrações **sobre assuntos variados**" (*apud* RAZZINI, 2000, p. 334, grifos meus). Pode-se supor que os assuntos continuam sendo "designados pelo professor", instruções recorrentes nos Programas de ensino do Colégio Pedro II.

Quadro 29, fala-se, em 1931, de "exercícios escritos de composição"; em 1942, para as séries iniciais do ensino secundário, de "exercícios elementares de redação"; em 1951, para todas as séries, de "exercícios escritos de redação"; e, em 1961, de "exercícios escritos".

O ensino de escrita, nesse período, não só continua sendo um exercício, como continua sendo remetido à sintaxe da língua, conforme sugere a portaria de 1951, ao listar exercícios subsidiários para a escrita, dentre eles, "transformação de orações subordinadas em coordenadas e *vice-versa*, substituição de subordinadas adjetivas por adjuntos atributivos" e outros, e a Lei de Diretrizes, de 1961, ao afirmar que "aos progressos por parte do aluno no domínio da sintaxe deve corresponder mais ampla liberdade na eleição dos temas para redação". Essa última afirmação, em particular, estabelece uma relação de homologia entre sintaxe e tema, na medida em que uma sintaxe mais complexa corresponderia a temas mais complexos, sugerindo, pois, que o domínio da língua é uma condição de acesso aos "grandes temas".

Em linhas gerais, num *domínio de memória*, pode-se pensar que, entre 1859 e 1961, o ensino de escrita, em programas de ensino e documentos normativos, aparecia como um *exercício* submetido à *sintaxe* e a *temas*. De um ponto de vista linguístico-discursivo, destaca-se a sequência "exercícios [escritos] de [redação]/[composição]", que parece conformar, na base linguística, a relação da escrita com a sintaxe, à medida que o adjunto "de redação/composição" especifica somente um tipo de exercício dentre outros, destituindo a escrita de autonomia e submetendo-a, pois, à sintaxe, de tal modo que se pode afirmar que ensinar sintaxe era ensinar escrita e dominar a escrita correspondia a ter domínio da própria língua, já que os exercícios de escrita dependiam dos conhecimentos de sintaxe.

Em termos semelhantes aos de Courtine (2014 [1981], p. 108), a sequência "exercícios [escritos] de [redação]/[composição]" poderia ser tomada como uma sequência discursiva de referência (doravante, sdr) para organizar a memória discursiva do ensino de escrita entre 1930 e 1960. A sdr serve como ponto de referência para organização de um *corpus* discursivo, considerando-se um sujeito de enunciação e uma situação de enunciação, remetidos a um lugar determinado nas relações com outros lugares no interior de um aparelho ideológico[165],

165 Em seu trabalho, Courtine (2014 [1981], p. 128) seleciona o Apelo dirigido aos cristãos, de George Marchais, como sdr. Trata-se, portanto, de uma sequência relacionada a um sujeito de enunciação (G. Marchais), a uma situação de enunciação (um grande encontro entre comunistas e cristãos, para a retomada da política da mão estendida), em dadas coordenadas espaço-temporais (Lyon, 10 de junho de 1976). No caso da sdr selecionada neste trabalho, essas coordenadas remetem: a instituições (aquelas responsáveis pelos currículos escolares, como o Colégio Pedro II e o Ministério da Educação), a uma situação de

considerados de modo mais amplo neste trabalho. Para Courtine (2014 [1981], p. 108), "isso equivale a atribuir ao ato de enunciação de uma sdr a *regularidade de uma prática*, assim como a caracterizar os *rituais* que a regulam".

Assumindo que a enunciação da sdr sugere a *regularidade de uma prática* e, ao mesmo tempo, *rituais regulados*, não me parece casual que, na base da proposta-sintagma, apareçam sequências discursivas que remetam a essa sdr, como é o caso de *O nosso idioma*, de Paulo de Freitas (1938 [1938]), em que as propostas-sintagma são introduzidas pelo enunciado "temas para exercícios de redação". Sua presença frequente (com variações) admite também a sua ausência, ocasiões em que aparece sem fazer remissões tão claras à sdr, caso de Cretela (1948 [1947]), em que a expressão "exercícios de" deixa de aparecer, restando somente "redação". Em alguma medida, essa configuração do ensino de escrita de meados do século XIX a meados do século XX conduz sempre à proposta-sintagma, não porque os livros reproduzem programas de ensino, mas porque, ao contrário, ao dialogarem com esses programas e, também, com outras instituições da sociedade, esses livros produzem formas singulares de memória. Essas formas singulares de memória estão expressas em processos discursivos mais amplos e, também, na base linguística desses mesmos processos. Segundo penso, a proposta-sintagma seria, portanto, manifestação de uma forma singular de memória, ou seja, seria uma forma de expressão de processos discursivos numa sequência linguística específica.

Neste ponto, procuro dar um tratamento detalhado à proposta-sintagma. Em termos linguísticos, considerando os livros *O nosso idioma* (1938 [1938]), *Português para o ginásio* (1948 [1947]), *Quarto livro de português* (1956 [1950]) e *Português através de textos* (1971 [1969]), a proposta-sintagma poderia ser descrita nos seguintes termos: um tipo de proposta

---

enunciação também de caráter institucional (promulgação de currículos e de programas de ensino de Português) e a coordenadas espaço-temporais mais abrangentes (meados do século XIX a meados do século XX). Em contraste com o Apelo dirigido aos cristãos selecionado por Courtine como uma sdr, tomo, neste trabalho, como ponto de partida para a seleção da sdr, os programas de ensino e, como sdr propriamente dita, um enunciado-síntese desses programas a respeito de determinações (comuns a eles) sobre o ensino de escrita vigentes de meados do século XIX a meados do século XX, a saber: "exercícios [escritos] de [redação]/[composição]". Com essa sdr, acredito ser possível organizar as sequências discursivas analisadas, isto é, as propostas de escrita dos livros escolares. Para fazer esse deslocamento da noção de Courtine, retomo o que o próprio autor afirma sobre as operações gerais para constituição de um corpus em Análise do discurso. Para esse autor, tais operações somente ganham sentido em razão do objetivo atribuído a elas (COURTINE, 2014 [1981], p. 107). Por esse motivo, visando a um tratamento mais adequado do material aqui analisado quanto ao objetivo de estabelecer elementos para uma memória discursiva do ensino de escrita, optei por, ao utilizar o conceito de sdr de Courtine, ampliar o escopo do que ele considera suas condições de produção. Agradeço ao professor Sirio Possenti pela observação que motivou a redação desta nota.

em que há um ou mais sintagmas nominais, com ou sem complementos ou modificadores, determinando um tema específico, precedido(s) por um ato injuntivo, que se performatiza (inclusive por meio do uso de nomes, e não de verbos) através de variações possíveis da sdr: exercícios [escritos] de [redação]/[composição]. Essa injunção se marca, em relação ao tema, por meio de encaixamento sintático. No quadro 30, apresento uma descrição formal da base linguística da proposta-sintagma:

Quadro 30. Descrição formal da base linguística da proposta-sintagma.

(a) [Temas para exercício de][166] **redação** [/correspondência]: [tipo textual:] [mod. +] **SN** [+ mod.] [+compl.]
ou caso ela tenha mais de um núcleo nominal:
(b) [Temas para exercício de] **redação** [/correspondência]: [tipo textual:] [mod. +] **SN** [+ mod.] [+compl.] E [mod. +] **SN** [+ mod.] [+compl.]

No livro *O nosso idioma*, de Freitas (1938 [1938]), conforme mencionei no capítulo 2 da primeira parte, há 121 propostas de escrita. Dentre elas, 100 correspondem às descrições possíveis do Quadro 30. No livro de Freitas, as propostas ora são apresentadas como "temas para exercício de redação", ora como "temas para exercício de correspondência", sendo que, geralmente, as propostas-sintagma, tal como descritas, estão sob o rótulo de "temas para exercício de redação". Em alguns casos, o sintagma nominal é precedido por um tipo textual específico[167] e modificado por adjuntos ou complementos. No fragmento (1), ilustro a

166 Os colchetes indicam elementos ora estão presentes, ora ausentes.

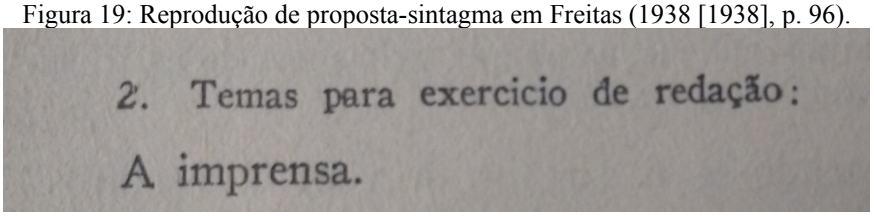
167 Em todos os livros citados, os autores fazem referência à descrição, à narração e à dissertação. Mas é curioso notar que, em algumas propostas, Freitas (1938 [1938]) sugere que se faça um "artigo para jornal", um "discurso" ou uma "composição", sem esclarecer ou atribuir características a nenhum deles. Deve-se lembrar que *O nosso idioma* se autodefine como um livro moderno, diferente de todos do seu gênero, como o autor afirma no prefácio, com vistas a angariar, principalmente, professores (clientes potenciais). O trabalho com os "exercícios de redação" não escapa às tentativas de inovação, que, no plano da língua, têm como exemplo mais claro a aceitação e a sistematização da alternância entre as formas "você" e "tu", tema de que o autor trata longamente no mesmo prefácio. Cretela (1948 [1947]), por sua vez, sugere o gênero conto (cf. fragmento 4), única ocorrência dessa natureza nas propostas-sintagma que aparecem em seu livro. Como Freitas, não atribui nenhuma característica ao gênero. Vale mencionar que os livros de Freitas e de Cretela, ambos publicados pela Nacional, dentre os demais analisados, estão na mesma linha de "inovação", mas em períodos diferentes: Freitas em pleno Estado Novo e Cretela no período após a Segunda Guerra Mundial, dialogando com o tema do (sub)desenvolvimento. Em outras palavras, representam dois projetos distintos de modernização, um mais ligado aos modos de ensino (Freitas, dada sua proximidade com a coleção Biblioteca Pedagógica Brasileira e com os renovadores da educação, centrados na figura de Fernando de Azevedo, diretor da coleção à época da publicação do livro) e outro mais ligada à abordagem dos objetos de ensino (Cretela, com a "cientifização" desses objetos numa escola que começava a ser desenhar como voltada ao problema do (sub)desenvolvimento). Em todo caso, não se deve perder de vista que, tanto artigo para jornal quanto composição e conto, nos termos de proposta-sintagma, ocupam a mesma posição sintática que os tipos textuais usados extensamente, isto é, entre duas rupturas sintáticas (tema para

descrição (a); no fragmento (2), a descrição (b), com a presença de tipos textuais e modificadores; e, no fragmento (3), ilustro a proposta-sintagma numa de suas formas mais simples, com apenas um núcleo nominal, sem a presença de complementos ou tipos textuais, sendo modificada somente por um artigo definido.

> **(1)** Temas para exercício de redação:
>
> Dissertação: a vida das abelhas (FREITAS, 1938 [1938], p. 127)
>
> **(2)** Temas para exercício de redação:
>
> Dissertação: animais daninhos e animais benfazejos (FREITAS, 1938 [1938], p. 127)
>
> **(3)** Tema para exercício de redação:
>
> A indústria (FREITAS, 1938 [1938], p. 96)

Em relação aos demais livros do *corpus*, o livro de Freitas conta com propostas-sintagma que apresentam uma característica específica. Na disposição gráfica das propostas, há uma quebra no espaço entre linhas da página, separando "Temas para exercício de redação" e o núcleo sintagmático e marcando graficamente, de forma particular, a quebra no nível sintático, como procurei representar em (1), (2) e (3) e na figura 19.

Figura 19: Reprodução de proposta-sintagma em Freitas (1938 [1938], p. 96).

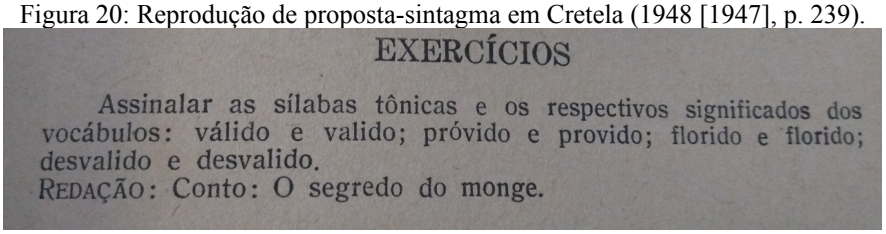

2. Temas para exercicio de redação:
A imprensa.

Fonte: Acervo pessoal.

Nos outros livros analisados, a tendência é apresentar todos os elementos numa mesma linha, com a ruptura sintática marcada pelo espaço em branco entre os dois pontos e a palavra seguinte, como mostra a figura 20. Em ambos os casos, porém, as propostas-sintagma aparecem ao fim das lições/unidades, junto aos demais exercícios, uma vez que, como tenho argumentado, elas próprias são um exercício (de sintaxe).

exercício de redação: [tipo textual]: SN).

Figura 20: Reprodução de proposta-sintagma em Cretela (1948 [1947], p. 239).



EXERCÍCIOS

Assinalar as sílabas tônicas e os respectivos significados dos vocábulos: válido e valido; próvido e provido; florido e florido; desvalido e desvalido.

REDAÇÃO: Conto: O segredo do monge.

Fonte: Acervo pessoal.

No livro *Português para o ginásio*, de Cretela (1948 [1947]), todas as propostas de escrita aparecem sob o rótulo de "redação". Essa variação da proposta-sintagma remete menos claramente à sequência discursiva de referência extraída do *domínio de memória* (exercícios [escritos] de [redação]/[composição]), talvez por não utilizar o termo "exercícios". De todo modo, nesse livro, 12 das 35 propostas de escrita estão dentro das descrições sugeridas no Quadro 30, mais adequadas à estrutura (a), como mostram os fragmentos (4), (5) e (6):

(4) Redação: Conto: o segredo do monge (CRETELA, 1948 [1947], p. 239)

(5) Redação: A cruz da estrada (CRETELA, 1948 [1947], p. 273)

(6) Redação: O território brasileiro (CRETELA, 1948 [1947], p. 298)

No *Quarto livro de português*, de Costa (1956 [1950]), algumas propostas aparecem sob o rótulo de "redação" e outras não recebem nenhum rótulo, reduzindo-se à paráfrase ou à reprodução. Das 21 propostas desse livro, somente 4 delas remetem às formas descritas da proposta-sintagma. Nos fragmentos (6) e (7), pode-se observar duas propostas que remetem, no Quadro 30, à descrição (a):

(7) Redação: "*A Grande Pátria Brasileira"* (COSTA, 1956 [1950], p. 34)

(8) Redação: "*Meu pomar"*(COSTA, 1956 [1950], p.74)

Em *Português através de textos*, de Soares (1971 [1969]), publicado na década de 1960, dentre as 15 propostas, só há uma ocorrência de proposta-sintagma, o fragmento (9), que parece esboçar, além da perspectiva histórica, uma reflexão metalinguística, o que não era praxe nesse tipo de proposta. Independentemente do tipo de reflexão sugerida, essa única ocorrência pode ser lida como sinal do esgotamento da forma. Como se pode perceber, entre 1930 e 1960, por mais que estivesse consolidada, a proposta-sintagma tende ao desaparecimento[168], sendo cada vez menos frequente nos livros escolares.

168 Deve-se observar, entretanto, que essa é uma tendência relativa, pois, ainda na década de 1960, havia livros em que grande parte das propostas de escrita era composta por propostas-sintagma, como *Português,* de

(9) Redação: A língua do Brasil (SOARES, 1971 [1969], p. 218)

Conforme venho defendendo nas últimas páginas, a proposta-sintagma se consolidou como memória do ensino de escrita, principalmente entre 1930 e 1960. Na verdade, vista, em geral, como prova do não ensino de escrita, raramente foi caracterizada, descrita e analisada, sendo reduzida a afirmações genéricas (e, geralmente, negativas) sobre sua forma, como as de Meserani (1995, p. 18), expostas no início desta seção: "Com um tema e um limite espacial ele [o aluno] tinha que escrever".

No presente esforço de descrever e de analisar a proposta-sintagma, foi possível chegar não só a algumas de suas características formais, como expus no Quadro 30, mas também a algumas pistas sobre o seu funcionamento discursivo, o que, segundo penso, revelaria algumas das razões de sua permanência durante tantos anos como forma de ensino de escrita.

Tomando o *corpus* deste trabalho como ponto de partida, no período em que a proposta-sintagma é mais produtiva (1930-1960), pode-se pensar no ensino de escrita como uma parte do trabalho com a sintaxe da língua, mais especificamente, como sugere a análise dos programas e orientações metodológicas, como *exercício de sintaxe*. Desse modo, ao menos no conjunto de livros estudados, sugere-se que, sim, a escrita era "matéria dada", ao contrário do que se poderia inferir de uma proposta sintética, vinculada, aparentemente, apenas a um tema e, ainda, com extensão determinada. Sendo "matéria dada", não o era, no entanto, como objeto autônomo, pois, nesse período, a produção escrita era vista como desdobramento esperado e necessário do estudo da dimensão morfossintática da gramática da língua, curiosamente daquilo que se chamava "língua escrita", tomada como modelo ideal de língua. Na qualidade de modelo, era preciso dominar a sua gramática (a gramática normativa) para desdobrá-la em produções escritas.

Para dar sustentação a essa hipótese de embasamento da produção escrita na sintaxe da então chamada "língua escrita", é particularmente produtivo observar, nos livros analisados,

---

Cegalla e Du Rocher, analisado na primeira parte deste trabalho, capítulo 2. Observe-se, porém que, como sugeri na nota 69, esse livro representa uma contradição, pois, gestado na década de 1950, passou por reformulações consideráveis para sobreviver durante os anos de 1960 como carro-chefe da Nacional. Em todo caso, a tendência de abandono da proposta-sintagma sugere o esgotamento da forma, que, tal como descrita no Quadro 30, será excluída do dos livros escolares (basta observar que, a partir dos anos 1970, raramente se encontra uma proposta-sintagma num livro escolar).

as concepções de língua, escrita e, a partir delas, procurar estabelecer uma concepção de ensino de escrita.

Em *O nosso idioma*, de Freitas (1938 [1938]), as concepções de língua e escrita estão associadas à noção de norma gramatical, ao texto literário modelar e a certos preceitos retórico-poéticos[169]. Essas associações ficam patentes quando se observa a atenção dada ao conteúdo gramatical, que corresponde quase à totalidade das lições, o que não é de espantar, pois parece ser a tendência de muitos livros do período, e, também, quando se observa a presença de alguns termos-chave que orientariam o trabalho com a língua, tanto no plano da gramática quanto no da escrita. Destaque-se, ainda uma vez, que, nos termos da exposição deste trabalho, só faz sentido falar em plano da gramática e da escrita porque a gramática equivaleria à chamada modalidade escrita da língua, sendo artificial a separação em planos, como deixam entrever as seguintes afirmações:

> Os artigos indefinidos modificam o substantivo de um modo vago, impreciso. A **concisão do estilo** manda que não os empreguemos quando não se tornarem necessarios (FREITAS, 1938 [1938], p. 27, negritos meus)
>
> **Elegantemente** se emprega a conjunção *como* depois do artigo indefinido, **em estilo elevado** (FREITAS, 1938 [1938], p. 27, negritos meus)

As expressões destacadas em negrito, "concisão do estilo", "elegantemente" e "em estilo elevado", remetem à memória retórico-poética e, ao tratarem da gramática, apresentam, implicitamente, orientações sobre a escrita, única modalidade da língua abordada pela escola, revelando que, ao lado da correção gramatical, a concisão, a elegância e outros termos dessa natureza seriam esperados num "exercício de redação". Esse mesmo procedimento se anuncia na relação da gramática com o texto literário, que serve de modelo, para ser imitado ou não,

169 Por entender que a expressão memória retórico-poética é um tanto vaga, procuro atribuir alguns limites a ela. Em primeiro lugar, enfatizo que ela não carrega o sentido depreciativo de retórica diluída presente em Meserani (1995, p. 18). Os dois termos remetem ao mesmo fenômeno manifesto em livros escolares, a sobrevivência de elementos da retórica e da poética clássicas, mas, no caso de Meserani, percebe-se um certo sentido de incompletude, de destituição do valor total que, antes teria tido, sua completude. É verdade, como afirma Meserani em sua definição de *retórica diluída*, que os elementos sobreviventes não chegavam a ser um estudo bem acabado do que o autor chama de *verdadeira retórica*, o que talvez se explique pela tentativa de estabelecer regras normativas de oratória e também de produção escrita, particularmente, neste último caso, baseadas em gêneros escritos das esferas jurídica e literária. Quando falo em memória retórico-poética, interesso-me, no entanto, menos pelo rigor conceitual do que sobreviveu da retórica e da poética clássicas e mais pela contradição que elas representam nos livros analisados. Falo em contradição porque essa memória sobrevive, inclusive, nos livros com pretensões de modernização, como o de Freitas (1938 [1938]) e o de Cretela (1948 [1947]). Mesmo num período em que, segundo Nascentes (1935, p. 68 *apud* MEDEIROS, 2019, p. 167), ela se encontrava em franco declínio social. Entendo, portanto, que a memória retórico-poética representa a permanência de elementos e, sobretudo, de critérios valorativos próprios ao período clássico ou neoclássico que, à revelia de pretensões de atualização, sobrevivem em períodos tido como "modernos", integralmente ou diluídos.

como mostram as recorrentes afirmações do tipo "não são dignos de imitação os exemplos como estes" (FREITAS, 1938 [1938], p. 94) ou "no exemplo dos bons autores" (FREITAS, 1938 [1938], p. 116). Ao evidenciarem um uso exemplar ou não da gramática da língua, introduzem, ao mesmo tempo, critérios valorativos para o texto escrito.

Em *Português para o ginásio*, de Cretela (1948 [1947]), embora a relação entre norma, texto literário e memória retórico-poética permaneça, é possível notar tentativas de conferir cientificidade ao modo de se abordar os objetos de ensino, talvez como expectativa de responder a um período em que o desenvolvimento era uma palavra-chave e que diferentes teorias científicas começavam, mais explicitamente, a disputar espaço na escola, sobretudo as vindas da psicologia, pelas mãos dos professores normalistas e pelos professores formados nas faculdades de filosofia, criadas em meados da década de 1930 (a esse respeito, cf. MEDEIROS, 2019, p. 115). Tome-se como exemplo o uso excessivo de citações para definir alguns conceitos, como o de sílaba, do qual Cretela apresenta dez definições de diferentes autores. Dentre as dez definições, o autor destaca "o conceito **mais moderno** de sílaba" (CRETELA, 1948 [1947], p. 178, grifo meu). Com essa tentativa de cientificidade, convivem, porém, elementos mais ambíguos, num jogo de apagamento e permanência, como a seção "Para bem redigir cartas", em que subjaz a noção do "bem escrever", marcada pelos usos "elegantes" da língua.

A seção "Para bem redigir cartas" é ambígua em si mesma. Ao mesmo tempo que estabelece critérios fundados numa memória retórico-poética (elegância, clareza, precisão etc.), essa seção tem fins bastante utilitários, consideradas as funções de uma carta na década de 1940 e mesmo antes. Tenha-se em mente, por exemplo, uma carta comercial. Embora o parâmetro para o bem escrever fossem as cartas literárias (ou entre literatos), o conteúdo da seção não se desvinculava dos usos utilitários da carta, dando, na verdade, grande espaço para eles. Ao tratar das virtudes estilísticas de todo texto escrito, Cretela (1948 [1947], p. 169) enfatiza que, no caso específico da carta, deve-se dar atenção especial à sua apresentação gráfica, mantendo o asseio e preenchendo o envelope corretamente. Nesse caso, por meio do ensino de escrita, são prescritos certos padrões de comportamento social, pois a justaposição do bem escrever aos critérios de apresentação da carta remete às exigências necessárias para transitar no espaço social dos anos de 1940, à medida que não haveria possibilidade de se escrever uma carta comercial sem estar atento a essas duas questões *simultaneamente* e *contraditoriamente*. Naturalmente, essa configuração não é exclusividade do período de 1940

(cartas comerciais já eram escritas e ensinadas antes disso, como sugerem os programas de ensino analisados nos Quadros 28 e 29), mas é interessante observar como as mencionadas exigências (estilísticas e utilitárias) aparecem combinadas numa seção específica, singularizadas historicamente num livro escolar, num momento em que se intensificam e se consolidam processos de urbanização, industrialização e em que o (sub)desenvolvimento se torna uma tônica para o país.

Nesse livro, prevalece uma concepção de língua, nos modos de enunciação oral e escrito, como expressão do pensamento, sendo que a escrita, por não dispor de elementos extraverbais (gestos, expressões faciais etc.), teria de se pautar por critérios específicos, tomados como *virtudes estilísticas*, como a clareza, perfeição e a correção:

> Na conversação direta freqüentemente empregamos frases e palavras insuficientes para a expressão total do pensamento e completámo-la a seguir ou simultaneamente com gestos, expressões faciais, etc. Na correspondência temos de dispor exclusivamente da palavra escrita que, por isso mesmo, deve reunir todas as virtudes estilísticas que concorrem para a inteligência rápida e perfeita das idéias expostas: *simplicidade, correção, clareza, conveniência, harmonia, nobreza, precisão e naturalidade* (CRETELA, 1948 [1947], p. 169).

As chamadas *virtudes estilísticas* estão em consonância com os preceitos retórico-poético sobreviventes no período. Segundo Cretela (1948 [1947], p. 193), tais virtudes são (ou devem ser) "intrínsecas" a todo escrito, revelando, pois, uma concepção imanentista de escrita, cujas características mais essenciais lhe são inerentes. O seu ensino passaria, portanto, pela aquisição dessas características por meio do exercício, por exemplo, da sintaxe da língua, que conduziria ao uso *natural, simples*, *claro*, *correto* e *conveniente* da "palavra escrita".

O *Quarto livro de português*, de Costa (1956 [1950]), como os demais, orienta-se pela norma, pelo texto literário modelar e pela memória retórico-poética. Nesse livro, porém, a referência à memória retórico-poética, além de mais evidente do que nos demais, é operacional, pois parece ser a partir dela que Costa concebe a língua e a escrita. Ao tratar, por exemplo, da sinédoque, a autora faz uma referência direta a essa memória quando, após apresentar a definição da figura, afirma: "é o que os **retóricos** chamam de *sinédoque*" (COSTA, 1956 [1950], p. 75, negrito meu), numa forma de "lembrança lateral do que se sabe por outro lado" (COURTINE, 2014 [1981], p. 75), isto é, um pré-construído sobre a língua: "[*como todos sabem/como se pode ver/como cada um sabe*[170]], é o que os retóricos chamam de *sinédoque*".

170 Tomo emprestadas de Courtine (2014 [1981], p. 75), essas formulações, quando este autor trata do interdiscurso como *discurso transverso* em orações relativas, nos trabalhos de Pêcheux e Henry.

Ainda em relação às figuras de estilo, trata-as como desvios do uso normal da língua, estabelecendo, pois, um ideal de língua como ponto de referência, do qual emergiria a noção de norma e de modelo. Dentre os livros do período, é o único que, explicitamente, sugere a paráfrase, remetendo as concepções de escrita e de ensino de escrita mais claramente à mesma memória retórico-poética, de tal modo que a aprendizagem da boa escrita (ideal de que, aparentemente, partilham todos os autores analisados) estaria diretamente associada à *reprodução* e à *paráfrase* de modelos. Essa referência mais direta à paráfrase e à reprodução pode ser creditada, também, à portaria 1045, de 14 de dezembro de 1951 (cf. aqui mesmo, Quadro 29), em que a relação entre escrita, sintaxe e paráfrase é não só explícita, mas recomendada como procedimento.

Os *exercícios de redação*, ao menos a partir das possibilidades que sugerem os livros analisados, não se resumiriam somente à atribuição de um tema e um número determinado de linhas, mas contemplariam um conjunto de exigências mais ou menos presumidas, fundadas nas concepções de língua, de escrita e de ensino de escrita. Essas exigências presumidas se mostrariam, por vezes, no trabalho com a morfossintaxe, em especial, na exigência muitas vezes linearizada do uso das possibilidades da língua "em boa sintaxe" (FREITAS, 1938 [1938], p. 54), remetendo a critérios fundados numa memória retórico-poética de elegância, concisão, naturalidade etc.

Os *exercícios de redação* seriam, portanto, (i) uma modalidade de exercício de sintaxe, uma vez que sua realização depende do trabalho com a "boa sintaxe"; (ii) uma modalidade de exercício com a escrita *propriamente dita*, pois, para a sua realização, eram requisitados os elementos compatíveis com as concepções de escrita que circulavam entre 1930 e 1960, ou seja, considerava-se o saber especializado sobre a sintaxe e mediado pela memória retórico-poética. Pode-se afirmar, portanto que, se a proposta-sintagma, na sua realização intradiscursiva, especifica somente um tema e, quando muito, um tipo textual, é porque estão presumidas exigências de outra natureza. Mas cabe perguntar-se por que motivo elas estariam presumidas (e não explicitadas), considerando que o papel da escola seria, supostamente, o de explicitar conhecimentos.

Assumindo que as exigências no plano da sintaxe apareciam como presumidos aceitáveis e que, *naturalmente* (nos termos da *naturalidade*, de Cretela), levariam à *boa sintaxe* (que poderia ser entendida como *boa escrita*), a atribuição de temas impõe perceber

que a proposta-sintagma prosperou por representar, em dois sentidos, uma equivalência entre o conteúdo da sua forma[171] e a própria concepção de língua e de escrita do período[172]. Em outras palavras, como o conteúdo instrucional do ensino de escrita se limitava à sintaxe, na expressão de presumidos aceitáveis, a proposta-sintagma, como exercício, impunha o trabalho com temas socialmente exigidos/aceitáveis, pois escrever bem seria utilizar a língua em sua plenitude para tratar de certos temas e não de outros, como sugere a formulação, em *O nosso idioma*, de Freitas (1938 [1938]), "temas para exercícios de redação", a cujo anúncio segue-se uma lista de temas que faz supor, pela ausência, que nem todos seriam adequados para exercícios de redação.

O conteúdo da proposta-sintagma se manifesta nos grandes temas (a pátria, o território brasileiro, a caridade, o amor) e, também, nos pequenos temas e experiências pessoais, fantasiosas ou não (meu pomar, minha viagem ao fundo do mar), representando duas tendências concorrentes do ensino de escrita no período entre 1930 e 1960, uma estritamente beletrista, em que predomina o que se poderia chamar de *uso das virtudes estilísticas da língua* na vida social e política (grandes temas) e outra mais didatizante (cf. MEDEIROS, 2019), em que predomina o esforço de aproximar a escrita da "realidade psicológica do aluno" (pequenos temas), mas ainda observando as mesmas *virtudes estilísticas da língua*.

Desenvolver essas duas tendências está além dos objetivos deste trabalho, mas considero importante fazer alguns comentários sobre elas, remetendo sobretudo a Medeiros (2019, p. 159 *et seq.*), que detectou e analisou a tendência didatizante, caracterizada por aproximar o que venho chamando de memória retórico-poética de uma noção de criatividade, analisando, dentre outros materiais, *Céu, terra e mar*, antologia de Oliveira, publicada em 1914, e *O idioma nacional na escola secundária*, de Nascentes, publicado em 1935:

> Durante as primeiras décadas do século XX, nas orientações para o ensino da escrita nas aulas de português do curso secundário, encontramos alguns preceitos da retórica e poética clássicas mesclados à noção de originalidade. Em Céu, terra e mar, de Alberto de Oliveira, publicado em 1914, sugere-se a imitação dos autores reunidos na antologia escolar, os quais deveriam ser tomados por modelo, mas numa escrita que fosse original. Em O idioma nacional na escola secundária, de Antenor

171 Se é um saber corrente o fato de que não há forma sem conteúdo (primeiro sentido da relação forma/conteúdo), não é tão óbvio o fato de que a forma, em si, justamente por não haver forma sem conteúdo, carrega um conteúdo próprio, fruto do processo sócio-histórico de sua estabilização (segundo sentido da relação forma/conteúdo). No caso da proposta-sintagma, a forma "redação: SN" carrega um conteúdo que informa sobre os pré-construídos do ensino de escrita no período, os quais pretendo explorar nas próximas páginas.

172 Considere-se que, apesar das diferenças, os livros mostram convergências nas concepções de língua e de escrita, tratando sempre da norma, da elegância etc., o que permite essa afirmação generalizante.

> Nascentes, editado em 1935, embora o autor rejeite a prática da imitação, outros preceitos retórico-poéticos são por ele recomendados, como as três operações para a elaboração de discursos (a invenção, a disposição e a elocução), ao mesmo tempo em que é preconizado um tipo de ensino de composição que suscite a original expressão do pensamento do aluno (MEDEIROS, 2019, p. 170).

No material analisado na presente dissertação, parece predominar uma visão beletrista (note-se que, ao contrário do que defende Nascentes, a reprodução é incentivada 15 anos depois de seu *Idioma nacional na escola secundária*, por exemplo, no *Quarto livro de português*, de Costa, publicado em 1950). É preciso considerar, porém, as distintas naturezas dos materiais analisados aqui (livros escolares) e no trabalho de Medeiros (artigos de revistas de ensino, livros de instrução para o professor etc.).

Contudo, nessas duas tendências, beletrista e didatizante, enquanto um pré-construído opera, outro começa a se insinuar (um novo interdiscurso parece começar a implantar-se): (a) *é preciso 'discorrer sobre certos temas (grandes temas)' / 'escrever' para se alçar a um saber universalizante situado fora/acima da história do sujeito* (a cristalização de um passado)*;* ou (b) *é preciso 'discorrer sobre um tema que envolva o sujeito' / 'escrever' para (saber) fazer coisas no e a partir do espaço-tempo do sujeito*. Se, no primeiro caso, o saber sobre o mundo se universaliza em abstrato; no segundo, o vínculo é com um fazer que se presentifica, presentificando a história. Insinua-se, assim, implantando um novo interdiscurso, a tendência didatizante que consiste em *'discorrer sobre um tema que envolva o sujeito' / 'escrever' para (saber) fazer coisas no e a partir do espaço-tempo do sujeito*. Ora, (saber) fazer requer um engenho técnico para produzir (boa) escrita, requisito que, por hipótese, pode ser associado a um estágio da formação sócio-histórica e sociopolítica do Brasil[173], a saber, aos primeiros passos em direção à técnica e à industrialização.

173 Dar os contornos mais exatos desse estágio está além dos objetivos deste trabalho, mas uma hipótese por se verificar seria a de que, nas primeiras décadas do século XX, no campo de atuação política e social, era muito prestigioso falar sobre grandes temas. Num país de beletrismos, o *conteúdo instrucional* sempre esteve em baixa, de tal modo que o ensino de escrita por meio de temas teria a ver com formação social do Brasil, com as figuras que nele despontavam como intelectuais e com a fixação de modelos nacionais, como Rui Barbosa, presente em todos os livros analisados como exemplo a ser seguido, seja como escritor seja como orador.

Portanto, tanto os grandes temas (universalizantes, invocadores de semióforos[174]) como os pequenos temas (particularizantes) são, cada um a seu modo, pré-construídos. Segundo Courtine (2014 [1981], p. 75), uma das formas essenciais do funcionamento do interdiscurso como pré-construído é o encaixe de nominalizações. Nas propostas-sintagma, não é possível detectar a nominalização em si, pois são apresentados, desde o princípio, nomes encaixados, mas sua estrutura de base funciona a partir do encaixamento desses sintagmas nominais, razão pela qual a chamo de proposta-sintagma. Apesar de todas as variações possíveis apresentadas no Quadro 30, a proposta-sintagma tem uma característica invariável, a de sempre funcionar por ruptura sintática. Essa ruptura sempre é marcada no espaço gráfico da folha, seja por espaço em branco entre palavras (na mesma linha), seja por espaço em branco entre linhas, como mostram as figuras 19 e 20. A constância (no tempo e no espaço) da ruptura sintática não se trata, portanto, de uma idiossincrasia, mas de uma condição do funcionamento discursivo da proposta-sintagma, à medida que esse funcionamento se dá pelo já mencionado encaixe de sintagmas nominais como "temas de redação". Desse modo, o tema sugerido seria, no plano linguístico-discursivo, apresentado ao aluno/escrevente sob o modo da exterioridade e da pré-existência, pois, segundo Pêcheux (2014 [1975), p. 102), o pré-construído "constitui uma espécie de *retorno de saber no pensamento*". Assim, a proposta-sintagma, na qualidade de tarefa escolar, relaciona-se tanto com o modo de aprender quanto com o modo de ensinar, impondo, nos dois casos, ao trabalho com a escrita, a exigência desse *retorno de saber no pensamento*, outra forma de dizer que, nessas práticas, retornam sempre determinadas concepções de língua, de escrita e de ensino de escrita, não desligadas de um concepção de sociedade.

174 Conceição (2008), ao propor uma reflexão sobre a construção da língua portuguesa como um semióforo e símbolo da unidade nacional, dá contornos mais precisos ao conceito de semióforo. Segundo a autora, remetendo a Pomian, um semióforo é tudo "aquilo que tem valor de poder atrair e unir em torno de si pessoas e coisas" (CONCEIÇÃO, 2008, p. 94), atingindo sua plenitude quando se torna um objeto de celebração, pois, nessa condição, os semióforos conservariam e assegurariam um sentimento de comunhão e unidade. A própria etimologia da palavra – *semeîon* (sinal/signo) e *phóros* (trazer para frente) –, também apontada por Conceição, revela que, praticamente, qualquer objeto pode se tornar um semióforo, "mesmo que ele não tenha importância vital" (CONCEIÇÃO, 2008, p. 95), bastando ser alçado ao posto de peça de celebração, uma vez que mais importante do que o objeto em si seria sua função simbólica. A título de exemplo, ainda remetendo a Pomian, a autora cita vestígios da antiguidade, países exóticos, obras de arte e instrumentos científicos. Conceição (2008, p. 96) sublinha, ainda, que o semióforo aponta sempre para algo que está mais além, "algo que não se chega a tocar, pois concentra, na novidade da prática sociocultural e histórica que o retoma e na idade da prática de onde é retomado, a possibilidade de apontar para um não-vivido, num lugar simbólico movido pelo desejo de futuro". Nesse sentido, considero que os grandes temas, presentes em algumas propostas-sintagma, sejam invocadores de semióforos, isto é, desses objetos de celebração não necessariamente visíveis, mas que exercem grande força simbólica nos processos de subjetivação, como a noção de pátria ou de território brasileiro, por exemplo. Interpreto esse funcionamento dos grandes temas, no interior da proposta-sintagma, como um efeito de pré-construído.

O funcionamento discursivo da proposta-sintagma sugere que a restrição aos temas não se tratava de descaso, mas de condições de existência combinadas que singularizaram o ensino de escrita durante um período. Já bastante repisada neste capítulo, a primeira condição seria a do trabalho com a *boa sintaxe*. A segunda, o contato com o *já-dito* sobre os temas que se converteriam, no ensino de escrita, em prescrições de comportamento social. Relembre-se o fragmento (7): "Redação: '*A Grande Pátria Brasileira*'" (COSTA, 1956 [1950], p. 34). O artigo definido "a" funciona como uma pressuposição de existência da "Grande Pátria Brasileira" (invocação de um semióforo), portanto, esse tema pressupõe um *já-dito* sobre a Pátria, que, na escrita, pode se converter em norma de comportamento social (O que devo pensar sobre A Pátria? O que é A Pátria? Qual deve ser minha relação com A Pátria? Como devo me comportar, sendo patriota? Mas também: que palavras e construções serão as mais adequadas para enaltecer a "Grande Pátria" nesta produção escrita?).

As condições de existência levam, pois, ao já apresentado pré-construído sobre o ensino de escrita predominante entre 1930 e 1960: para bem escrever, *é preciso 'discorrer sobre certos temas (grandes temas)' / 'escrever' para se alçar a um saber universalizante situado fora/acima da história do sujeito* ou *'discorrer sobre um tema que envolva o sujeito' / 'escrever' para (saber) fazer coisas no e a partir do espaço-tempo do sujeito.* Resumindo ainda mais essa ideia, a proposta-sintagma conduz à percepção de que, para se ensinar escrita, não necessariamente é preciso oferecer um *conteúdo instrucional* sobre como produzi-la, mas tratar de temas em consonância com uma certa concepção de língua, de escrita e, também de sociedade.

No entanto, a proposta-sintagma como tal sempre esteve em risco. A ausência de um *conteúdo instrucional*, que caracteriza a proposta-sintagma na memória do ensino de português, constantemente representou uma contradição nos seus modos de existência. Essa contradição, em alguma medida, ao se agravar em função dos desdobramentos sócio-históricos e sociopolíticos ligados ao discurso pedagógico (renovação, psicologização, temas e metodologias), conduziu ao abandono e à negação da proposta-sintagma, como apagamento de uma memória. Essa negação com abandono parece não ter considerado que a proposta-sintagma contava com mediadores que ela própria, em sua formulação sintética, ocultava. Esses mediadores (em especial, o professor, o autor, o editor de livros escolares, dentre outros agentes) sempre estiveram presentes, fato não só desconsiderado como também utilizado como argumento para a substituição da proposta-sintagma pela proposta-roteiro em função da

suposta falta de algum mediador que lhe desse algum caráter instrucional. Ainda entre 1930 e 1960, mesmo nos livros que apresentavam grande número de propostas-sintagma, como os analisados aqui, apareciam outros tipos de proposta que já indicavam: não basta *discorrer sobre certos temas (grandes temas) / discorrer sobre um tema que envolva o sujeito para fazer*, mas é preciso o *fazer (do mediador*) *para (o aluno) fazer*, como se a própria escola desse período tivesse perdido o passo e não tivesse notado a suposta ausência dessa ideia tão elementar. Esse defeito de leitura não foi sem consequências. A escola e o discurso pedagógico também parecem ter aprendido alguma coisa com a proposta-sintagma: era preciso atribuir um *conteúdo instrucional* ao ensino de escrita, mesmo que essa inclusão significasse o apagamento do conteúdo instrucional já pressuposto no modelo que negava.

No livro *O nosso idioma*, de Freitas (1938 [1938]), 21 das 121 propostas não são propostas-sintagma. Em *Português para o ginásio*, de Cretela (1948 [1947], 23 das 34 propostas não são propostas-sintagma. Em *Quarto livro de português*, de Costa (1956 [1950]), 17 das 21 propostas não são proposta-sintagmas. Enfim, em *Português através de textos*, de Soares (1971 [1969]), 14 das 15 propostas não são propostas-sintagma. Como são, portanto, essas propostas? Entre 1930 e 1960, o rótulo "tema para exercício de redação" e "redação" permanecem, bem como a ruptura sintática, como traços fundamentais da proposta-sintagma. Mas os sintagmas nominais já não são os mesmos, por vezes, eles sequer aparecem. Ora, sem o sintagma nominal, não há proposta-sintagma. Segundo penso, seu declínio foi acompanhado do surgimento de uma memória de futuro[175], isto é, uma espécie de antecipação do que ainda viria, nas próximas décadas.

Ao lado desse domínio de antecipação (memória de futuro), é preciso distinguir o domínio de atualidade. Para tanto, é importante ter presente a noção de domínio de memória. Por domínio de memória, entendo o "conjunto de sequências discursivas que coexistem com uma sdr [sequência discursiva de referência] em uma determinada conjuntura histórica"

175 Conforme lembra Amorim (2009, p. 8-9), em Bakhtin, a noção de memória de futuro se opõe à noção de memória do passado. Segundo o argumento de Amorim, a memória do passado é tratada como memória estética, já que caberia ao autor-criador, ao ocupar a posição de outro do outro, criar "individualidade" para o seu outro. A memória de futuro, por sua vez, remeteria ao herói, pois ele se caracteriza pelo seu inacabamento, num constante devir (cf. BAKHTIN, 1997, p. 168; AMORIM, 2009). Da noção de memória de futuro, destaco a ideia de inacabamento, que se manifestaria, por exemplo, nas propostas de escrita dos livros analisados quando elas deixam de corresponder às condições possíveis de existência num dado período (memória do passado) e projetam um devir. Para discussões pertinentes sobre a noção de memória do futuro, além do próprio Bakhtin, remeto a Geraldi (2003) e a Amorim (2009, p. 9-10), autora que apresenta uma sistematização da memória do passado e do futuro. Como última observação, vale mencionar que Courtine (2014 [1981]) não utiliza a noção de memória de futuro, fazendo referências apenas a "domínio de antecipação".

(COURTINE, 2014 [1981], p. 112). No caso deste trabalho, considerando que a sdr *exercícios [escritos] de [redação]/[composição]* foi extraída do domínio de memória, compõem o domínio de atualidade o que venho chamando proposta-sintagma, pois essa forma de proposta de escrita coexiste com a sdr e, por hipótese, encontra-se numa relação de concordância/antagonismo com ela, na medida em que, a depender da conjuntura sociopolítica, a sdr possibilita (1930-1960, como modo possível e esperado de se ensinar escrita) ou restringe (1960-2002, como não ensino de escrita) sua existência. Ainda segundo Courtine (2014 [1981], p. 112), as sequências discursivas do domínio de atualidade se inscrevem na instância do acontecimento. É nesses termos que penso a proposta-sintagma inscrita no acontecimento da produção/circulação/recepção dos livros escolares analisados.

Como vinha dizendo, a memória de futuro funciona como um domínio de antecipação, pois, em primeiro lugar, considera a existência de sequências discursivas não só anteriores a uma sequência discursiva de referência, mas também posteriores a ela no tempo. Em segundo lugar, contempla a noção de que "se *existe* um *sempre-já* do discurso, pode-se acrescentar que se terá aí um *sempre-ainda*" (COURTINE, 2014 [1981], p. 113, grifos do autor). Essas afirmações de Courtine dão subsídios para se pensar o que, remetendo a Bakhtin (1997), venho chamando de memória de futuro, considerada a partir de uma certa formulação de referência (por exemplo: a proposta-sintagma, tomada como domínio de atualidade em sua relação com a sequência discursiva de referência extraída do domínio de memória). Os domínios de memória, atualidade e antecipação, assumidos neste trabalho nos termos de Courtine (2014 [1981], 110-114), mostram o caráter processual e inacabado do discurso e, destacam, ainda a sua não linearidade.

Em Freitas, Cretela e Costa, há um tipo de proposta que ainda caberia nas descrições formais apresentadas no Quadro 30: ruptura sintática, sintagma nominal com modificadores e complementos. No entanto, na posição de modificador, aparecem orações adjetivas e o núcleo nominal já não caberia nem nos grandes nem nos pequenos temas, como mostram os fragmentos (10), (11) e (12):

> **(10)** Temas para exercícios de composição:
>
> Pedido de informação sobre qualquer coisa (preço de um livro, edição e encadernação desejadas, autor, ortografia, etc.; condições para uma excursão, por mar, a Buenos-Aires ou á Europa, incluindo: preço, da passagem, navio escolhido,

portos de escala, permanencia em Montevideu, lugares a serem visitados para hospedagem, etc.) (FREITAS, 1938 [1938], p. 24)

(11) Redação: Carta a um colega reprovado na primeira prova parcial (tratamento: *tu*) (CRETELA, 1948 [1947], p. 188)

(12) Redação: Paráfrase da poesia (COSTA, 1956 [1950], p. 41)

À primeira vista, salta aos olhos, em particular, o fragmento (10), pois já não se trata mais de "temas para exercícios de redação", mas "temas para exercício de composição". No mais, todas as propostas continuam tendo nomes encaixados depois da ruptura sintática. O problema, entretanto, é a natureza desses nomes, pois já não são *temas*, mas *atividades.* No próprio fragmento (10), fica evidente o desvio do foco temático, quando não se especifica, justamente, o tema do pedido e se afirma que ele pode ser sobre "qualquer coisa". No fragmento (11), a estrutura da proposta-sintagma corresponde à descrição (a) do Quadro 30, com sintagma nominal, modificadores e complementos, com a diferença de que não há remissão a um tema específico, mas a uma prática social específica (troca de carta pessoal). No fragmento (12), tem-se algo semelhante ao que acontece em (11), com a diferença de que o nome remete a uma atividade escolar. Nesses fragmentos, portanto, o pré-construído encaixado na ruptura sintática remete a *prática sociais de escrita* (pedido, carta e paráfrase), criando espaço para a elaboração de um conteúdo instrucional próprio a essas práticas de escrita no interior do discurso pedagógico.

Nos termos de Corrêa (1993), ao tratar da noção de metalinguagem em Reboul, esse tipo de variação da proposta-sintagma, destacadamente os fragmentos (10) e (11), levaria ao trabalho com uma metalinguagem, não exatamente como concebida por Jakobson, isto é, como retorno do código sobre o próprio código, mas como determinação de modos de dizer em grupos específicos (cartas entre amigos, pedidos de informação). Nessas propostas, solicita-se, na verdade, não um trabalho com o tema, mas a fixação de modos de dizer que devem ser retomados e reproduzidos pelos alunos, estabelecendo, de maneira semelhante ao que a proposta-sintagma faz com os grandes e pequenos temas, padrões de comportamento social.

Há, ainda, casos em que a forma da proposta-sintagma é descaracterizada, pois, embora permaneçam nomes e a ruptura sintática, aparecem, dentre outros elementos, orações inteiras, como mostram os fragmentos (13), (14) e (15):

(13) Temas para exercício de redação:

Qual escola superior pretendo frequentar? (FREITAS, 1938 [1938], p. 34)

(14) Redação: Carta a um senhor pedindo-lhe um emprêgo (tratamento: *vossa senhoria*) (CRETELA, 1948 [1947], p. 184)

(15) Redação: Uma carta à firma "Matoso Queirós & Cia." comunicando-lhe a fundação da "Casa Brasileira", especialista em cristais (COSTA, 1956 [1950], p. 106)

(16) Redação: *A língua que eu falo* (SOARES, 1971 [1969], p. 191)

Nestes fragmentos, como em (10), (11) e (12), o nome encaixado pressupõe a existência de uma prática social de escrita apresentada como atividade escolar de escrita. Nos fragmentos, 13, 14, 15 e 16, a diferença está no fato de que há verbos em formas finitas que produzem um tipo de subjetivação no escrevente e, portanto, *efeitos discursivos* específicos, na medida em que as subjetivações possibilitadas pelos verbos finitos conduzem a diferentes posições-sujeito, isto é, diferentes "modalidades da relação do sujeito universal com o sujeito da enunciação, do sujeito do enunciado com o sujeito da formulação" (COURTINE, 2014 [1981], p. 102), mas tomadas da posição do "bom sujeito"[176], uma vez em que, como venho defendendo, as propostas de escrita, ao mesmo tempo que incidem sobre as práticas de escrita propriamente ditas, remetem a comportamentos sociais esperados.

Diferentes entre si, as formas do domínio de antecipação da proposta-sintagma levam à mesma direção. Com a proposta-sintagma, a imposição de certos comportamentos sociais pela escrita se dava pelo trabalho com grandes temas (universalizações baseadas na cristalização do passado) e pequenos temas (imposição de um fazer, envolvendo, de algum modo, o espaço e o tempo do sujeito) a partir de implícitos aceitáveis quanto à concepção de língua e à de escrita, isto é, pela noção de que *discorrer era fazer*. Já sob as formas do domínio de antecipação fica sugerido o esgotamento dessa percepção, ressaltando, nas possibilidades de se ensinar a escrever, o trabalho sobre a *subjetivação* do escrevente pela

176 Nesse ponto, vale relembrar as considerações de Pêcheux (2014 [1975], p. 199-200) a respeito das modalidades de superposição do sujeito da enunciação e do sujeito universal como "bom sujeito" e como "mau sujeito", nas quais o autor argumenta que tanto o bom sujeito (discurso) quanto o mau sujeito (contradiscurso) são efeitos do interdiscurso no interior da *forma-sujeito*, pois tanto a identificação quanto a contraidentificação de um sujeito com dada formação discursiva são frutos dessa operação interna do interdiscurso na *forma-sujeito*: "o efeito daquilo que definimos como *o interdiscurso continua a determinar a identificação ou contraidentificação do sujeito com sua formação discursiva, na qual a evidência do sentido lhe é fornecida, para que ele se ligue a ela ou a rejeite"* (PÊCHEUX, 2014 [1975], p. 200, grifo do autor).

atividade. Nesse último caso, a imposição de comportamentos sociais esperados não se daria pelo contato com determinados temas, mas pela imposição de atividades nas quais se poderia *subjetivar* os comportamentos sociais esperados, num paradigma que sugere a percepção de que *para* (o aprendiz) *fazer é preciso* (o mediador) *fazer*.

Em ambos os casos, o ensino de escrita, entre 1930 e 1960, ao menos no material analisado, mostra-se complexo e, de maneira alguma, reduz-se à mera imposição de temas, pois "simplesmente impor temas" era impor comportamentos sociais esperados em dada conjuntura histórica e social. Pode-se, portanto, afirmar que escrever sobre "Brasil, país agricola ou industrial?" (FREITAS, 1938 [1938], p. 179), em 1938, não conduz às mesmas normas e expectativas sociais que escrever sobre "O território brasileiro" (CRETELA, 1948 [1947], p. 298), em 1948. Do mesmo modo que escrever uma "Carta a um senhor pedindo-lhe um emprêgo" (CRETELA, 1948 [1947], p. 184), em 1948, não produz o mesmo tipo de *subjetivação* que escrever "Oferecimentos de serviços profissionais a quem deles necessita" (FREITAS, 1938 [1938], p. 136), em 1938, restando observar em detalhe os desdobramentos específicos dos *efeitos discursivos* mencionados, analisando as conjunturas históricas e sociais ao lado das propostas de escrita, o que está além dos limites deste trabalho.

2.4 A proposta-roteiro (1960-2002)

Na última seção, mostrei que o livro *Português através de textos*, de Soares (1971 [1969]), tem somente uma proposta-sintagma, tal como a defini no Quadro 30, dentre as quinze propostas de escrita sugeridas. Em capítulo anterior (cf., aqui mesmo, p. 165 *et seq.*), apresentei esse mesmo livro como tendo ampla circulação, considerando o critério autoral-editorial, mas com a particularidade de que *Português através de textos* esbarrou numa mudança profunda na legislação educacional, feita pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1971. O livro de Soares, publicado em 1969, parte de um conjunto que começou a ser publicado em 1966, a razão de um livro por ano, combina, por um lado, características próprias aos livros desse período, como o formato (14 x 18 cm), a ausência de ilustrações e a capa simples e com poucas cores. Contudo, por outro lado, diferencia-se consideravelmente desses mesmos livros, rejeitando, dentre outras coisas, a proposta-sintagma. Pode-se afirmar, portanto, que o livro de Soares nasce com ares de modernidade, mas se torna obsoleto em poucos anos em virtude das direções tomadas pela Educação na

época. Na verdade, para os fins deste trabalho, no que diz respeito ao ensino de escrita, trato-o como um livro de transição, justamente por combinar, explicitamente, elementos de uma forma de livro escolar em vias de ser abandonada com uma nova forma ainda embrionária desse tipo de impresso. No livro de Soares, convivem a proposta-sintagma (*discorrer para fazer*) e as primeiras tentativas e ensaios da proposta-roteiro (para (o aluno) *fazer é preciso* (o mediador) *fazer)*. Observe-se o fragmento (17):

> **(17)**
>
> Seguindo a estrutura do texto (determinada no exercício 2 de INTERPRETAÇÃO)[177], descreva a volta do sol após um longo período de chuva ininterrupta. Use discurso direto (como fêz o autor no segundo parágrafo) para expressar os temores ou esperanças das pessoas (SOARES, 1971 [1969], p. 76).

Antes de mais nada, deve-se notar que a proposta exemplificada em (17) já não é apresentada como um *exercício*, mas como uma das partes da seção dedicada ao *estudo do texto*, junto da interpretação, do vocabulário e do estilo, e distante dos exercícios gramaticais prototípicos, como os de classificação de orações subordinadas, estes com uma seção exclusiva. Em (17), solicita-se ao aluno atenção especial à *estrutura do texto*, previamente apresentada pela autora na forma de atividade de leitura. Embora a atividade de escrita consista numa descrição, bastante comum também às propostas-sintagma, há de se observar que a descrição é solicitada com um verbo no imperativo (*descreva*), não com um nome (*Descrição:*), como é comum na proposta-sintagma. O imperativo sugere, justamente, um desdobramento instrucional no modo de se propor a tarefa, à medida que o verbo denota uma injunção, enquanto o artigo definido que, quando acompanha o nome na proposta-sintagma, traduz uma pressuposição de existência. Além disso, a proposta de Soares solicita, com clareza, elementos estilístico-formais (no caso, o uso do *discurso direto*), relegando o "tema" a segundo plano – note-se, inclusive, que "A volta do sol após um longo período de chuva ininterrupta" guarda parentesco com os lugares-comuns das propostas-sintagma[178], entrando para o rol de temas como: "O pôr do sol" e "O nascer do sol", incluindo, talvez algum apelo à experiência do sujeito.

---

177 No mencionado exercício, Soares apresenta uma possibilidade de divisão do texto *Chuva*, de Armando Fontes. Nessa proposta de divisão, a autora sugere quatro partes, relacionando a cada uma delas um ou mais parágrafos do texto. A partir disso, o aluno deve atribuir um título para cada parte indicada pela autora. Trata-se, portando, de um lado, de uma divisão temática e, de outro, de uma atividade de leitura. Para mais detalhes, conferir Soares (1971 [1969], p. 74).

178 Relembre-se a epígrafe da Introdução deste trabalho, em que o narrador de *Doidinho*, de José Lins do Rêgo, debate-se em torno de uma descrição da "hora sublime do sol posto" (RÊGO, 1984 [1933], p. 227). O fato de as descrições do nascer e do pôr sol terem se tornado motivo literário revela sua representação prototípica e corriqueira como tema de proposta de escrita.

Em (17), do *discorrer para fazer* (voltado para o trabalho com o tema), passa-se para o *fazer* [do mediador] *para* [o aluno] *fazer* (voltado para o trabalho de dupla face – do aprendiz e do mediador – com a proposta de escrita, evidenciando-se, quanto ao mediador, a atenção ao conteúdo instrucional e à forma do texto). Esse tipo de proposta de escrita, segundo penso, conduz à proposta-roteiro, que toma o lugar da proposta-sintagma nos livros escolares de português a partir de meados dos anos 1960. Saliente-se que não se trata de uma substituição no sentido evolutivo. Sendo mais "completa" e mais "cientificamente informada" do que a proposta-sintagma, seria natural que esse novo tipo de proposta substituísse o anterior, considerando que, em meados da década de 1960, a proposta-sintagma dava sinais de esgotamento, em função, dentre outras coisas, da institucionalização dos estudos da linguagem e das já consolidadas ciências da educação. Na verdade, trata-se da flutuação entre apagamento e permanência, ligadas tanto ao trabalho com a escrita quanto com o trabalho em geral. Noções ligadas a um e a outro tipo de trabalho circulam numa sociedade de acordo com a sua configuração sociopolítica. Em outras palavras, por ser uma prática social, a escrita e o seu ensino estão submetidos à funcionalização desse trabalho na direção de intervenções que a sociedade esperaria e que seriam viabilizadas em função da inserção do aluno em determinadas práticas de escrita e não em outras. Esse anseio, sendo sócio-histórico, ganha tonalidades sociopolíticas específicas em diferentes épocas, impondo "participação" em (obediência a) projetos de país, de juventude etc. Detenho-me, neste ponto, na conceituação da proposta-roteiro.

Em prefácio de livro escolar destinado ao então colegial (hoje ensino médio), Léllis (1966 [1963], p. 15) apresenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961 (doravante, LDB de 1961), como mais flexível, pois dela supostamente "desaparece o caráter rígido dos programas de ensino de Português, anteriormente baixados com as Portarias números 966, de 2 de outubro de 1951, e 1045, de 14 de dezembro do mesmo ano". Dentre os motivos que tornariam a LDB de 1961 menos rígida, estaria o fato de que ela atribuía ao Conselho Federal de Educação (doravante, CFE) a competência de organizar e distribuir as disciplinas escolares. Gozando dessas atribuições, o Conselho garantiu "plena liberdade aos autores de livros didáticos" (LÉLLIS, 1966 [1963], p. 15), o que, se não justifica, talvez explique o tom elogioso empregado por Léllis – consagrado autor de livros escolares – em sua apresentação da LDB e do próprio CFE.

Nos anos seguintes a 1961, a mencionada "plena liberdade aos autores dos livros didáticos" passa a tomar um sentido completamente diferente. Na verdade, pode-se dizer que a celebrada "plena liberdade" dos autores de livros escolares nunca se efetivou, já que os contínuos espasmos autoritários que marcam sócio-historicamente o país voltam a aparecer nos acontecimentos sociopolíticos a partir de 1964, os quais constrangeriam também a produção desses livros. O controle como diretiva política apresenta um efeito indireto de esgarçamento das certezas da tradição escolar e, num país em que Brasília acabava de estrear como novidade, o novo se impunha como necessidade até para a sustentação do controle. Se antes, nos programas criticados como rígidos por Léllis (1966 [1963]), havia espaço para uma forma fixa como a proposta-sintagma, nos anos seguintes, esse modelo estabelecido (e, aparentemente, restrito ao tema e à sintaxe, como vimos) se tornou menos frequente, sendo substituído por outros tipos de injunção, marcados explicitamente por imperativos e relacionados a uma nova concepção de trabalho, concepção que despontou no período após a Segunda Guerra Mundial, assumiu a forma da Teoria do capital humano na ditadura militar e se manteve no país nas expressões neoliberais durante e após o período da redemocratização e da Nova República. Essa noção de trabalho se funda na ideia da *técnica* e de que é preciso operar com *conteúdos instrucionais* para, de fato, produzir algum valor (geralmente, econômico, mas, também, como deixa claro a Teoria do *capital humano*, valores desejados de *humanidades*), ideia que busco incluir no enunciado que venho utilizando para introduzir a proposta-roteiro: *é preciso* (o mediador) *fazer para* (o aluno) *fazer*.

Ressalte-se, também, que participaram do novo tipo de regulação dos livros escolares fatores concorrentes ao desenvolvimentismo e ao autoritarismo, inclusive, na tentativa de combater os projetos obscurantistas de um e de outro. Dentre esses outros fatores, destacam-se as tentativas de se cientificizar o ensino de português por meio das ciências da linguagem, como sugere Soares (2002) em seu já mencionado artigo e, dentre outros pesquisadores, Kleiman (2006, p. 86), ao afirmar que, em artigo sobre as representações dos processos identitários na formação profissional do professor de língua materna:

> Olhando para a história, percurso e transformação das idéias lingüísticas na prática de ensino de língua portuguesa, percebe-se que, nos trinta anos passados [o texto data de 2006], houve uma adesão bastante acentuada aos modelos e construtos teóricos das ciências da linguagem, o que acarretou mudanças consideráveis nas atividades de ensino desse professor [de língua materna], que passou das atividades centradas na análise da frase, fundamentadas teoricamente pela gramática de frases da década de 1970, às atividades de análise de elementos do texto, fundamentadas teoricamente pela Linguística Textual da década de 1980 e da primeira metade da

> década de 1990, até chegar as atividades ainda incipientes de análise dos gêneros hoje em dia promovidos pelo livro didático e fundamentados nos PCN [Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998].

Em todo caso, não seria pertinente, como fiz para a proposta-sintagma, a partir de um certo conjunto documental, constituir um domínio de memória e, dele, extrair uma sequência discursiva de referência, pois a forma sintática da proposta-roteiro é consideravelmente variável, respeitando alguns limites, porém, sem oferecer uma linearização tão marcada quanto a da proposta-sintagma, descrita no Quadro 30. Note-se que não estou afirmando que a proposta-roteiro está desvinculada do domínio de memória já constituído, o que implicaria afirmar a completa extinção da proposta-sintagma ou a completa desvinculação histórica da proposta-roteiro. Muito pelo contrário. A proposta-roteiro está claramente associada a esse domínio de memória, mesmo que para, muitas vezes, negá-lo, numa relação de antagonismo.

Neste ponto, indico duas características fundamentais da proposta-roteiro quanto à sua forma linguística e quanto ao seu funcionamento discursivo. Primeiro, a utilização de marcadores discursivos de sequenciação, do tipo "antes de", "depois de", "agora", "após", "não se esqueça de"; segundo, sua maneira particular de ocupar o espaço em branco nas páginas nos livros escolares. Uma vez mais, chamo a atenção do leitor para o fato de que a sdr a ser estabelecida é mais complexa na proposta-roteiro do que na proposta-sintagma. Para estabelecê-la não basta recorrer aos marcadores de sequenciação, pois, ao lado deles, atua uma "sequência discursiva de referência de dimensão gráfica", na qual um ato gráfico (FRAENKEL, 2007; 2018) toma forma. Ao contrário da proposta-sintagma, em que o aspecto gráfico fica marcado no registro da ruptura sintática por espaço em branco na mesma linha ou entre linhas, não passando, além disso, de um mero apêndice das lições; a proposta-roteiro, nas unidades[179], ocupa, por sua vez, uma ou mais páginas inteiras, muitas vezes,

179 Conforme argumento da primeira parte deste trabalho, capítulo 2, lição e unidade correspondem, ambas, a um ciclo didático fechado marcado pelo uso repetido dos mesmos intertítulos. No entanto, a lição parece estar associada à sistematização de exposições orais, feitas por professores de carreira, como aqueles que atuavam no Colégio Pedro II. A unidade, por outro lado, parece ser um objeto editorial por excelência, remetendo ao universo do escrito/impresso. Longe de estabelecer uma hierarquia entre uma forma e outra, procuro aproximá-las, sugerindo que tanto a lição quanto a unidade correspondem a circuitos didáticos fechados e marcados por intertítulos, mas que sua existência se relaciona com dois momentos distintos da organização do sistema educacional brasileiro. A lição mantém relação com um período anterior à expansão do secundário, em que os professores eram catedráticos e o público escolar era formado pelos filhos-família, para usar uma expressão de Soares (2002). A unidade mantém relação com um período em que o secundário encontrava-se já expandido, em que os professores tinham suas condições de trabalho deterioradas e o público escolar era diverso, contemplando camadas sociais amplas, de tal modo que o livro escolar já não seria gestado pelos antigos professores catedráticos, mas por autores profissionais de livros escolares que tentam suprir, do ponto de vista do mercado editorial, os novos desafios do professorado. Como afirmei anteriormente, não é demais lembrar que não relaciono a expansão da escola com sua precarização. Afirmar tal relação corresponderia a reforçar o argumento dos nostálgicos da desigualdade. Apenas aponto que essa

diferenciando-se graficamente das demais atividades, consolidando, ao mesmo tempo, o estatuto não de *exercício*, mas de *objeto de ensino autônomo*. Para ilustrar a proposta-roteiro, considerem-se os fragmentos (18), (19), (20) e (21):

> **(18)**
>
> Nos dois textos que vocês leram "Na escola" e "Aonde vai o homem novo?", os autores contam fatos. Você também deve ter algum fato ocorrido ou em sua casa ou em sua escola. Siga o seguinte roteiro:
>
> **1. preparação:**
>
> - quando aconteceu?
> - quem participou?
> - onde aconteceu?
> - o que aconteceu?
>
> **2. execução:**
>
> *Após ter* pensando naquilo que você irá contar e ter respondido as perguntas acima, comece a escrever.
>
> **3. aperfeiçoamento:**
>
> Chegou a fase em que você irá burilar o seu trabalho. Releia-o baseando-se nos seguintes itens:
>
> – sequência dos fatos;
>
> – indicação de parágrafos;
>
> – emprego de travessão para indicar o discurso direto;
>
> – correção das palavras quanto à acentuação e ortografia;
>
> – construção de períodos curtos.
>
> *Agora você pode* passar a limpo o seu trabalho e entregá-lo para o professor. Boa sorte (SARGENTIM, 1975 [1974], p. 21, itálicos meus).

Em (18), nas primeiras linhas, Sargentim, autor de *Atividades de comunicação em língua portuguesa*, cuja primeira edição data de 1974, estabelece um vínculo entre a proposta de escrita e os textos lidos na unidade ("Na escola" e "Aonde vai o homem novo?") e, depois, entre a proposta de escrita e o aluno (fato ocorrido ou em sua casa ou em sua escola). Esse duplo movimento que estabelece vínculos parece responder a uma memória que, na década de 1970, começava a se consolidar sobre a forma que chamo proposta-sintagma, a saber, a de que ela era alheia tanto aos demais elementos do livro escolar quanto alheia aos próprios alunos[180],

expansão não acompanhou a melhora de condições de trabalho dos professores, gerando um vácuo logo preenchido pelo mercado editorial.

180 Naturalmente, esta menção negativa à proposta-sintagma parece restringir-se ao tipo de proposta-sintagma que sugere os grandes temas (invocadores de semióforos), omitindo o tipo que particulariza o tema para, de algum modo, incluir o fazer do sujeito. Note-se, portanto, que a forma estereotípica da proposta-sintagma é aquela tomada como objeto de crítica, sendo a segunda uma abertura para a inclusão do sujeito, embora não

reduzindo-se à indicação de um tema. Na última seção, procurei desfazer essa percepção da proposta-sintagma, mostrando que, raramente, ela só indicava um tema. Na verdade, ela funcionaria, ao menos, de três modos diferentes. Primeiramente, remetendo a grandes temas, como "a pátria" e, portanto, funcionando como invocadora de semióforos. Em segundo lugar, propondo atividades que particularizam a proposta para incluir o sujeito, por meio de pequenos temas, como "meu pomar", sem indicar conteúdo instrucional explícito. Por fim, já descaracterizada e remetendo a uma memória de futuro, propõe subjetivações explícitas, que inserem o sujeito em situações sociais particulares, como a escrita de uma carta de pêsames ou de pedido de emprego. Mas é interessante observar que a constituição de uma memória do ensino de escrita está, justamente, nesse tipo de disputa, uma vez que há um jogo de apagamento, baseado na percepção de que a proposta-sintagma não seria ensino de escrita *propriamente dito,* e de continuidade, pois a proposta-sintagma não é abandonada de todo.

Depois da retomada dos textos lidos na unidade, o autor sugere que o aluno siga o roteiro proposto em (18). Eis o primeiro dado a se considerar: a proposta de escrita é concebida, pelo próprio autor, como um roteiro. No plano gráfico, esse roteiro é apresentado em estrutura de tópicos, com itens numéricos e subitens com letras e/ou travessões, mantendo relação com os marcadores discursivos de sequenciação, destacados em itálico em (18). Vale observar que, nesse livro, a estrutura de tópicos funciona como uma *metarroteiro* para as demais propostas de escrita, pois, em todas elas, primeiro, o aluno deve *preparar* sua escrita, depois, *executá-la*, e, por fim, *aperfeiçoá-la*, realizando releituras a partir de critérios propostos pelo autor, como "indicação de parágrafos" e "construção de períodos curtos". Ao observar esses critérios, percebe-se uma tendência a incluir informações de diferentes naturezas dentre os elementos eleitos para levar a cabo o ensino de escrita, embora essa inclusão não seja muito precisa (indicação de parágrafos, por exemplo, diz muito pouco), além de ser muito diversificada e pouco específica quanto ao papel de cada elemento (coexistem, dentre os critérios, elementos sintático-estruturais, ortográficos e estilísticos, sem distinções claras).

Esse fragmento mostra que o modo "passo a passo" da proposta-roteiro é marcado em dois planos: no gráfico-visual e no verbal. No plano gráfico-visual, o passo a passo se mostra pela estrutura de tópico, enumeração de itens e uso de símbolos como elementos organizadores de listas (no caso, travessões). No plano verbal, mostra-se por meio do uso de

ainda por meio de um conteúdo instrucional explícito.

marcadores discursivos de sequenciação, como em "**Após** ter pensando naquilo que você irá contar" e em "**Agora** você pode passar a limpo o seu trabalho e entregá-lo para o professor" (SARGENTIM, 1975 [1974], p. 21, negritos meus), determinando uma sequência estrita de ações [*é preciso o fazer do (indicado pelo) mediador*] para a escrita de um texto qualquer [*para (o aluno) fazer um texto]*. Note-se que a separação de planos é apenas um recurso de descrição da proposta-roteiro, pois tanto o ato gráfico (FRAENKEL, 2007; 2018) quanto o ato de fala (AUSTIN, 1990 [1962]) compõem o acontecimento discursivo que relaciona ensino a produção do texto [é preciso (o mediador) fazer para (o aluno) fazer].

Em (19), temos uma proposta-roteiro da década de 1980:

> **(19)**
>
> TÍTULOS SUGERIDOS:
>
> - *Pensamento "nota dez"*
> - *O direito não deve ser instrumentalizado*
> - *Esta vida*
>
> Pense num fato da vida cotidiana e enriqueça-o com sua criatividade, tendo como objetivo torná-lo vivo e interessante.
>
> - Esquematize:
>
> a) Qual o fato principal que você contará?
>
> b) Local do acontecimento?
>
> c) Personagem(ns);
>
> d) Início do fato?
>
> e) Desenvolvimento do fato?
>
> f) Como termina o fato?
>
> g) Que reflexão você quer suscitar?
>
> - Agora organize o seu esquema, enriquecendo-o com expressões conotativas:
>
> ➢ Cortemos o mal pela raiz.
>
> ➢ Ele mete o nariz em tudo.
>
> ➢ Não embarco em canoa furada.
>
> ➢ Ele está com a corda no pescoço.
>
> ➢ Não adianta remar contra a maré.
>
> (PRATES, s/d [1984], p. 44-45)

Trata-se de uma das propostas do livro *Reflexão e ação em língua portuguesa*, de Marilda Prates, cuja primeira edição data de 1984. Primeiramente, a autora sugere alguns

títulos para, em seguida, associar a escrita ao pensamento, à criatividade e ao interesse. De modo semelhante ao que se vê em (18), há um esforço evidente de estabelecer relações entre a proposta de escrita e o aluno, como se nota quando a autora afirma: "pense num fato cotidiano e enriqueça-o com sua criatividade" (PRATES, s/d [1984], p. 44). Nessa afirmação, destacam-se o fato cotidiano e a criatividade, ambos associados ao aluno, seja como experiência (fato cotidiano), seja como atributo (sua criatividade).

A proposta apresenta uma estrutura de tópicos que, graficamente, organiza a atividade. Prates sugere não propriamente um roteiro, mas uma versão menos explícita dele, a que chamo de *metarroteiro* para a escrita, que pode ser resumido em: (1) pensar, (2) esquematizar/ planejar e (3) organizar/executar. No plano linguístico-discursivo, esse *metarroteiro* é particularizado também por marcadores discursivos de sequenciação, como "**Agora** organize o seu esquema" (PRATES, s/d [1984], p. 45, negrito meu). Nota-se, também, um esforço em conferir um elemento "ensinável" à proposta de escrita por meio da exigência de uso "expressões conotativas", explicadas anteriormente na mesma unidade e que, na proposta em questão, são listadas pela autora. Vale notar que as assim nomeadas "expressões conotativas" guardam relação com os "exercícios fraseológicos" utilizados pelo menos desde a metade do século XIX, desta vez enfatizadas como fenômeno sincrônico. Pode-se, pois, dizer que "expressões conotativas" e "exercícios fraseológicos" são formulações que, embora sob orientações teóricas diferentes (constituem objetos de estudo diferentes), fazem parte da mesma série parafrástica[181] que constitui a escrita e o ensino da escrita como objetos de discurso.

De modo semelhante ao fragmento (18), essa proposta-roteiro pode ser interpretada como uma tentativa de apagamento da proposta-sintagma, incidindo no que seriam seus supostos pontos fracos, a saber, a falta de conteúdo instrucional e a falta de vínculo com a realidade do aluno – travando, portanto, uma relação de antagonismo com o domínio de memória do qual é extraída a proposta-sintagma. No entanto, em Prates, na mesma proposta-

181 Para uma definição de paráfrase discursiva, deve-se partir da seguinte afirmação: "o mesmo sistema de representações se reinscreve através das variantes que o repetem progressivamente; e esta repetição do idêntico através das formas necessariamente diversas que caracteriza, a nossos olhos, o mecanismo de um processo de produção" (PÊCHEUX, 2010 [1969], p. 96). A partir dessa afirmação, Courtine (2014 [1981], p. 188) observa que "o vínculo da paráfrase entre duas formulações, interpretado em termo de sinonímia, baseia assim, a noção de paráfrase discursiva na identidade semântica de duas formulações". Continua o autor: "essa identidade semântica não se reduz, entretanto, em todos os casos, a uma equivalência pura e simples".

roteiro, conserva-se, como memória, uma paráfrase discursiva[182] da proposta-sintagma, como se, em meio ao apagamento, houvesse, ao mesmo tempo, uma força contraditória de permanência. Trata-se de uma forma que aparece em praticamente todas as propostas de escrita de *Reflexão e ação*, a saber, os "títulos sugeridos". Observe-se que, como a proposta-sintagma, os títulos sugeridos propõem um ou mais sintagmas nominais, com ou sem complementos ou modificadores (casos de *Pensamento nota 10* e *A vida* – Prates, s/d [1984], p. 44) ou, em menor proporção, temas expostos por meio de orações, forma que também já aparecia nos livros em que a proposta-sintagma era dominante (caso de *O direito não deve ser instrumentalizado* – Prates, s/d [1984], p. 44). Determina-se, assim, um tema específico precedido por uma ruptura sintática e por certo conteúdo injuntivo (no caso da proposta-sintagma, "redação" ou "temas para exercícios de redação"; no caso da paráfrase, "títulos sugeridos"). É curioso notar também que, como em Freitas (1938 [1938]), os títulos sugeridos marcam uma ruptura sintática e, ao mesmo tempo, uma ruptura gráfica. Pode-se considerar, portanto, no livro de Prates, os títulos sugeridos como um modo de permanência da proposta-sintagma como memória discursiva – ou, para recuperar Courtine (2014 [1981], p. 103), como uma memória que irrompe na novidade do acontecimento.

Em Prates, os títulos sugeridos seriam um elemento periférico, pois, por um lado, são apenas uma sugestão e, por outro, um mero lembrete da necessidade do título em cada texto escrito. Porém, essa forma parafrástica replica o funcionamento da proposta-sintagma, submetendo o aluno a pré-construídos, como "A boa samaritana" (PRATES, s/d [1984], p. 112) e "O desemprego" (PRATES, 1984 [1984], p. 203), colocando, portanto, lado a lado, o *"discorrer para fazer"* e o *"fazer (do mediador) para (o aluno) fazer"* num movimento contraditório entre (a) expor o aluno a elementos pré-construídos, geralmente tomados como sendo "apenas temas" ou, no caso do livro de Prates, "apenas sugestões de títulos" para produzir, no entanto, subjetivações nos escreventes; e (b) expô-lo a um conteúdo instrucional específico.

A presença da proposta-sintagma como memória discursiva abre para ao menos duas possibilidades interpretativas pertinentes. Em primeiro lugar, não se pode afirmar, definitivamente, que a proposta-sintagma foi abandonada. Em segundo lugar, diante de incertezas sobre como e o que ensinar nas propostas de escrita, a proposta-sintagma e seus

182 No fragmento de Prates, a paráfrase discursiva se define por uma equivalência, por um lado, formal (ruptura sintática e nomes) e, por outro, de processo discursivo (encaixe de pré-construído).

pressupostos, que estabelecem uma relação entre tema e sintaxe, eram um ponto de segurança para autores como Prates que, ao fim de um longo período de autoritarismo e autocracia (1964-1985), parece ser interpelada por uma memória imediatamente anterior a esse período e às suas concepções de escrita e ensino de escrita.

Em (20), apresento uma proposta de *Linguagem Nova*, de Faraco e Moura (1995 [1993]):

> **(20)**
>
> Antes de escrever, seria interessante que a classe toda e o professor discutissem o tema a ser desenvolvido: as relações entre os adolescentes e a família.
>
> Se quiserem, vocês poderão orientar-se pelas questões que seguem:
>
> 1. O conflito entre o adolescente e a família é sempre inevitável? Por quê?
> 2. Que coisas você se vê obrigado a fazer simplesmente porque seus pais querem?
> 3. Há muita briga entre você e seus pais? Por quê?
> 4. Você se sente respeitado nas suas opiniões e vontades?
> 5. Você discute sexo e namoro com seus pais?
> 6. Você já teve vontade de sair de casa para morar sozinho?
> 7. Você acha que seus pais se sentem perdidos às vezes sem saber que atitude tomar?
> 8. Os adolescentes precisam de limites impostos pelos adultos? Por quê?
> 9. Que soluções você apontaria para solucionar essas crises?
>
> Agora que vocês já discutiram o assunto, podem começar a escrever a dissertação. Não se esqueçam de apresentar já na introdução a ideia principal que vão desenvolver. Depois, deem argumentos que comprovem seu ponto de vista e, a seguir, elaborem uma conclusão para o texto
>
> (FARACO; MOURA, 1995 [1993], p. 136).

Tal como os fragmentos tratados anteriormente, percebe-se, sem dificuldade, o condicionamento da proposta de escrita ao que se considera realidade do aluno, como se pode ver no uso do pronome "você" tanto nas orientações para perguntas quanto nas perguntas motivadoras da discussão. Segundo penso, de modo semelhante aos fragmentos anteriores, trata-se, dentre outras motivações, de uma tentativa de afastar um dos aspectos considerados negativos da proposta-sintagma: sua falta de conexão com a realidade do aluno. Diferentemente, porém, dos fragmentos (18) e (19), embora haja estrutura de tópicos, ela não é determinante na organização da proposta, servindo à ordenação de questões sugeridas para discussão. Em todo caso, nessa proposta-roteiro, nota-se a mesma ocupação particular do

espaço em branco da folha do livro escolar, em oposição ao caráter reduzido da proposta-sintagma.

Nesse fragmento, mais do que a estrutura gráfica, são definidores do seu caráter de passo a passo os marcadores discursivos de sequencialização, pois eles impõem dois momentos específicos para a escrita, primeiro, a discussão do *tema*, com "**Antes de** escrever, seria interessante que a classe toda e o professor discutissem o tema a ser desenvolvido" (FARACO; MOURA, 1995 [199?], p. 136, negrito meu), e, segundo, a escrita da *dissertação* (estrutura), com: "**Agora que** vocês já discutiram o assunto, podem começar a escrever a dissertação" (FARACO; MOURA, 1995 [199?], p. 136, negrito meu). Vale observar, ainda, o uso de "não se esqueçam de", relacionado ao que se deveria fazer logo de início, na introdução, em: "**Não se esqueçam de** apresentar **já na introdução** a ideia principal que vão desenvolver" (FARACO; MOURA, 1995 [199?], p. 136, negrito meu), que, embora não seja um marcador discursivo como os até aqui explorados, também impõe uma roteirização à proposta de escrita, pois, mobilizado como instrumento retórico, ao apresentar a estrutura por último, coloca-a em primeiro plano, conferindo à própria estrutura um roteiro, reforçado pelo uso de "depois" e "a seguir" em " **Depois**, deem argumentos que comprovem seu ponto de vista e, **a seguir**, elaborem uma conclusão para o texto" (FARACO; MOURA, 1995, p. 136, negritos meus). Note-se que, no fragmento (20), diferentemente de Sargentim e Prates, que sugerem uma roteirização do ato de escrever (discutir/pensar e, depois, escrever), Faraco e Moura impõem uma roteirização não à atividade de escrita, mas à estrutura de um texto escolar, no caso, a dissertação (introdução, desenvolvimento e conclusão), sugerindo um tipo particular de trabalho com a estrutura, talvez marcado pela influência da Linguística textual, cuja recepção já se desdobra, na década de 1990, em saber escolar.

Destaca-se, ainda, nesse fragmento, a presença de uma paráfrase discursiva de proposta-sintagma: "o tema a ser desenvolvido: as relações entre os adolescentes e a família" (FARACO; MOURA, 1995, p. 136). Nessa paráfrase, é possível encontrar elementos característicos da proposta-sintagma: conteúdo injuntivo antecedendo a ruptura sintática e presença de sintagma nominal com complementos e/ou modificadores. Essa paráfrase, na proposta em questão, aparece encaixada como argumento do verbo discutir, como forma incorporada à proposta-roteiro. Em todo caso, essa paráfrase, tal como no caso de Prates, indica a manutenção da proposta-sintagma como forma de permanência num momento em que seu apagamento já estava consolidado (seria inimaginável pensar num livro que, em 1990,

apresentasse uma proposta-sintagma como tal, dentre outras razões, em função dos critérios de avaliação do próprio Programa Nacional do Livro Didático).

Finalmente, em (21), apresento uma proposta do livro *Português*: *leitura, produção*, *gramática*, de Leila Lauar Sarmento, cuja primeira edição data de 2002:

> **(21)**
>
> Há muitas maneiras de construir um texto dissertativo. Você acaba de observar uma delas. A proposta do trabalho de produção que faremos a seguir é exercitar essa estrutura.
>
> - Sob orientação do(a) professor(a), reúna-se em grupo com alguns colegas. Vocês devem conversar a respeito do texto "Contra o homem obsoleto". A partir dessa conversa, surgirão ideias e talvez, até, alguma polêmica.
> - Em seguida, individualmente, você deverá definir um tema a partir dessa discussão. Feito isso:
>
> a) estabeleça uma hipótese e imagine uma comparação para apresentá-la. Exemplo: Hipótese: O ser humano não vive sem tecnologia. Comparação: "Antes de dizer não à tecnologia, você já a vestiu".
>
> b) Identifique um outro aspecto da questão, ou seja, crie um argumento que seja contrário ao primeiro. Com base na primeira comparação, crie outra para apresentar suas ideias. Exemplo: Argumento: a tecnologia pode trazer problemas para o ser humano. Comparação: "Existem roupas cuja função parece mais a de ostentar uma etiqueta do que vesti-lo confortavelmente".
>
> c) Finalmente, estabeleça claramente a relação entre a hipótese e a argumentação contrária a ela e faça uma nova comparação com base nas anteriores. Exemplo: Relação entre duas primeiras ideias: Sem a tecnologia, o homem não é nada e sem o homem a tecnologia não é nada. Comparação: "Tecnologia é uma roupa que vestimos porque precisamos e queremos – e a qual podemos também tirar quando precisamos e queremos".
>
> - Após organizar essas ideias, elabore um texto com, no máximo, cinco parágrafos, desenvolvendo o esquema proposto.
> - Depois de escrever, crie um título que seja convidativo e também que resuma a conclusão do texto.
> - Avaliação: Redigido seu texto, troque-o com o(a) colega ao lado. Analise o título, a estrutura do texto, o conteúdo e coloque observações para seu (sua) colega. Verifique se as instruções foram adequadamente seguidas. Receba o seu texto de volta e faça as alterações sugeridas, dialogando com seu (sua) parceiro(a).
>
> (SARMENTO, 2002, p. 33).

Nessa proposta, não é difícil perceber as mesmas características sublinhadas nos fragmentos anteriores, como a atenção especial ao aluno, as tentativas de conectar a proposta-roteiro com demais elementos da unidade do livro escolar, a roteirização marcada no plano gráfico pelo uso de estrutura de tópicos e, também, no plano linguístico-discursivo, pelo uso de marcadores discursivos de sequencialização, como em "**Em seguida**, individualmente,

você deverá definir um tema a partir dessa discussão" (SARMENTO, 2002, p. 33, negrito meu) e "**Após organizar essas ideias,** elabore um texto com, no máximo, cinco parágrafos, desenvolvendo o esquema proposto" (SARMENTO, 2002, p. 33, negrito meu).

Em Sarmento, pode-se sugerir que o conteúdo instrucional direcionado à estrutura do texto – observe-se que os diferentes passos do roteiro, de uma maneira ou de outra, remetem à estrutura da dissertação, que a autora apresenta como uma dentre outras possíveis – já se mostra institucionalizado e sistematizado, deixando-se, por exemplo, ver no uso de verbos como "dever", como em "Vocês devem conversar a respeito do texto 'Contra o homem obsoleto'" (SARMENTO, 2002, p. 33), em que fica patente o sentido instrucional da proposta de escrita. Uma particularidade de Sarmento é incluir no roteiro da proposta-roteiro um campo destinado à avaliação, que, por hipótese, remete aos exames vestibulares com suas expectativas em relação à escrita dos alunos, operando *formações imaginárias*[183] (PÊCHEUX, 2010 [1969], p. 81-82) como forma de avaliação da escrita dos alunos.

Após explorar fragmentos de livros publicados em diferentes períodos, é possível retomar e sublinhar algumas características da proposta-roteiro. Primeiro, os já mencionados usos de marcadores discursivos de sequencialização e o preenchimento típico do espaço em branco das páginas, geralmente em estrutura de tópicos, sem economia de espaço. Tanto os marcadores discursivos quanto o preenchimento característico do espaço em branco são responsáveis pela caracterização da proposta-roteiro e definidores do caráter passo a passo desse tipo de proposta. Além disso, pode-se sugerir que a proposta-roteiro é uma resposta à proposta-sintagma e que, a princípio, esse embate se daria no campo eminentemente pedagógico, sobretudo em função do enraizamento de projetos pedagógicos cujo centro emanador seriam os alunos formados nas faculdades de filosofia e nas escolas secundárias normais (a esse respeito, cf. MEDEIROS, 2019; TOLEDO, 2001), na medida em que esses centros de ensino, a partir década de 1930 e ganhando força nas décadas posteriores, formaram quadros especializados no campo da pedagogia e que, por isso, estavam aptos (e, principalmente, dispostos) a fazer as várias experimentações. Segundo penso, num longo caminho, que passa pela consolidação das ciências da linguagem no Brasil, as

183 A respeito das *formações imaginárias*, considere-se a afirmação de Pêcheux (2010 [1969], p. 81-82): "o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representação dessas situações). O que podemos dizer é apenas que todo processo discursivo supõe a existência dessas formações imaginárias".

experimentações desses profissionais da educação e da linguagem, num momento sociopolítico específico – fins da década de 1970 e início da década de 1980 –, permitiram a emergência de propostas de escrita como a proposta-roteiro[184].

A passagem de proposta-sintagma para proposta-roteiro, embora em termos diferentes, reencontra a análise de Batista (1999, p. 549). Esse autor afirma que, em meados da década de 1960 e, principalmente, na década 1970, os livros de português se tornam *procedimentais*, isto é, deixam de ter "conteúdos específicos" e passam a oferecer instruções a respeito de atividades a serem realizadas. Por mais que predomine a interpretação da proposta-sintagma como ausência de conteúdo, não se deve ignorar que, na verdade, a proposta-sintagma, como procurei mostrar, tem um funcionamento complexo, fundado, dentre outras coisas, no trabalho com pré-construídos e com a sintaxe (em termos grosseiros, a exposição de certo tipo de "conteúdo" em função do conhecimento da sintaxe do português). Em certa medida, é possível dizer que, ao invés de ausência de conteúdo, a proposta-sintagma apresentaria excesso de conteúdo, pois seria operada por pré-construídos da realidade social numa espécie de constante associação metafórica, em que um "tema" vai se associando ao outro, produzindo, assim, diferenciações nessa mesma realidade social. Nesse sentido, é possível afirmar que os conteúdos instrucionais da proposta-sintagma seriam, justamente, os modos de interferir na realidade social por meio de certos temas (os modos de *discorrer para fazer*), sendo que, na qualidade de semióforos, boa parte deles (dentre os quais "família"/"relações familiares", "pátria/patriotismo") permanecem ainda hoje como pontos centrais de organização da mentalidade política da sociedade brasileira.

No que diz respeito, especificamente, ao ensino de escrita, a passagem para a proposta-roteiro, corresponde, portanto, nos termos de Batista, ao abandono de um ensino orientado para o conteúdo e a ascensão de um ensino orientado para o procedimento ou para a técnica. A particularidade de se abordar tal passagem por meio do conceito de memória discursiva está na possibilidade de encontrar matizes nessa passagem, na medida em que o reino da técnica já estava anunciado na proposta-sintagma (memória de futuro). Além disso, mesmo com a consolidação dessa nova abordagem para o ensino de português, a proposta-

184 A respeito da atuação de linguistas no ensino de língua materna, conferir Angelo (2005), que estabelece uma memória do ensino tradicional de português por meio de entrevista com antigas professoras da disciplina em questão, análises de textos de linguistas e documentos oficiais. Conferir, também, Pietri (2003; 2004), que analisa a constituição do discurso da mudança no interior da linguística em direção aos problemas sociais brasileiros, em especial, o ensino de língua materna.

sintagma não foi abandonada de todo, continuando a aparecer em paráfrases discursivas (memória como permanência), ora para ser afirmada, ora para ser negada.

No entanto, deve-se observar que essa nova forma de se ensinar escrita – a proposta-roteiro – parece se adequar, a exemplo da proposta-sintagma, a um modo de conceber a noção de trabalho, dentro e fora da escola, particularizando-se na maneira pela qual os diferentes livros manifestam efeitos de sentido em função do momento sociopolítico de sua publicação. Subjaz, portanto, à última afirmação a hipótese de que tanto a proposta-sintagma quanto a proposta-roteiro refletem e refratam[185] as concepções de trabalho vigentes na sociedade brasileira, particularizando-as conforme o momento sociopolítico de sua publicação. Em outras palavras, à proposta-sintagma e à proposta-roteiro corresponderiam concepções distintas de trabalho, que marcariam, por um lado, uma diferença entre os dois tipos de proposta de escrita e, por outro, refletiriam e refratariam uma mudança sócio-histórica na sociedade brasileira, sendo que certos elementos dos livros escolares se particularizariam em função do momento sociopolítico de sua publicação. Neste trabalho, nos limitamos às concepções de língua, escrita e ensino de escrita.

Para confrontar a hipótese de reflexão e refração do momento sociopolítico, recorro às concepções de língua, escrita e ensino de escrita presentes nos livros analisados, operando, destacadamente, com os intertítulos[186] desses livros. As mencionadas concepções, segundo penso, tendem a particularizar efeitos do momento sociopolítico no modo de existência sócio-histórico de matérias mais "duráveis", como as que se plasmam na materialidade linguística da proposta-sintagma e da proposta-roteiro.

185 Uso a noção de *reflexão* e *refração* da realidade nos termos de Volochínov (2018 [1929], p. 113-114, grifos do autor), considerando que as propostas debatidas ora refletem as condições da realidade social, como em procedimentos de apagamento, ora a refratam, como em procedimentos de permanência (paráfrases discursivas, por exemplo): "Assim como Janus, qualquer signo ideológico tem duas faces. Qualquer xingamento vivo pode se tornar um elogio, qualquer verdade viva deve inevitavelmente soar para muitos como uma grande mentira. Essa *dialética interna do signo* revela-se na sua totalidade apenas em épocas de crises sociais e de mudanças revolucionárias. Em condições normais da vida social, essa contradição contida em todo signo ideológico é incapaz de revelar-se em absoluto, pois na ideologia dominante o signo ideológico é sempre um pouco reacionário, em uma espécie de tentativa de estabilizar o momento anterior do fluxo dialético de sua formação social, ou seja, de enfatizar a verdade de ontem como se fosse a verdade de hoje. Isso determina a particularidade do signo ideológico de refratar e distorcer a realidade dentro dos limites da ideologia dominante".

186 A análise dos intertítulos e prefácios de livros escolares, considerando uma aproximação entre Análise do discurso francesa e Antropologia pragmática da escrita, foi desenvolvida em período de estudos no *Centre Maurice Halbwachs* (CNRS/EHESS/ENS – Paris), sob supervisão da Profa. Dra. Béatrice Fraenkel, com Bolsa Estágio de Pesquisa no Exterior, concedida pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) – processo nº 2019/14048-9.

No que diz respeito aos intertítulos, considero-os, neste trabalho, nos termos de Genette, como um paratexto editorial. Para esse autor, o paratexto seria algo "por meio do qual um texto se torna livro e se propõe como tal a seus leitores e, de maneira mais geral, ao público", sendo composto – continua o autor – por "um conjunto heteróclito de práticas e de discursos de todos os tipos e de todas as épocas" (GENETTE, 2009 [1987], p. 9-10). Para Genette (2009 [1987], p. 259), o intertítulo (ou título interno) tem duas características evidentes. A primeira, em oposição ao título chamado geral, os intertítulos são acessíveis apenas aos leitores que percorrem as páginas dos livros. A segunda, novamente em oposição ao chamado título geral, os intertítulos não são, em nenhuma circunstância, obrigatórios. No caso específico dos livros escolares, acredito que, pragmaticamente, os intertítulos desempenham uma função organizadora, operando, justamente, no caso do ensino de português, com concepções de língua, de ensino e, para o interesse deste trabalho, de ensino de escrita.

Como já mencionei, o livro *Português através de textos*, de Soares (1971 [1969]), publicado na década de 1960, não dispõe as propostas de escrita na seção *exercícios*, como era comum nas propostas-sintagma, tanto que, neste capítulo, optei por tratá-las, por vezes, como *exercícios de sintaxe.* No livro em questão, as propostas de escrita aparecem em um novo tipo de seção, intitulada *estudos do texto*, em que estão presentes, também, a interpretação, o vocabulário e o estilo, todos orientados para um texto que organiza a *unidade*, inclusive a própria proposta de escrita, que trava relações não só com o texto organizador, mas com outras atividades propostas, como mostra o fragmento (17), já analisado. Nesse fragmento, a proposta de escrita remonta a uma atividade de interpretação já sugerida: "Seguindo a estrutura do texto (**determinada no exercício 2 de INTERPRETAÇÃO**), descreva a volta do sol após um longo período de chuva ininterrupta" (SOARES, 1971 [1969], p. 74, negrito meu).

Longe de ser casual, a mudança do intertítulo que introduz as propostas de escrita (de "exercícios" para "estudos do texto") marca, na verdade, uma mudança de concepção de língua, de escrita e de ensino de escrita, capturada pela própria autora, no artigo debatido no início deste capítulo, quando afirma que, gradativamente, a partir dos anos 1950, o texto começa a assumir centralidade no ensino de português, embora a gramática ainda se mantenha como o carro-chefe (cf. SOARES, 2002, p. 167). A centralidade do texto, acompanhada dos desdobramentos das ciências da linguagem e das ciências da educação, conduzem ao desgaste

da relação direta entre sintaxe e escrita, exigindo um mediador. Mas resta saber qual seria esse mediador: o professor? Um conhecimento específico sobre a escrita? Uma nova modalidade de proposta de escrita, baseada, por exemplo, na noção de texto? O livro escolar?

Em todo caso, no livro de Soares, desponta uma concepção de língua como *comunicação em contexto dos usos linguísticos*, de ensino *voltada para realidade concreta do aluno* e de ensino de escrita *como estudo da estrutura do texto em contexto de comunicação*. Em suas memórias (SOARES, 1990), a autora revela que, nesse período, a influência do pragmatismo norte-americano foi marcante em seu trabalho.

Uma vez mais, como já afirmei, o livro de Soares, *Português através de textos*, revela um momento de transição. Ele se associa, ainda que de modo tênue (somente uma de suas propostas corresponde à descrição da proposta-sintagma), à memória da proposta-sintagma, mas também projeta a memória de futuro da proposta-roteiro mais claramente do que os livros publicados antes dele, embora, à sua maneira, estes também o façam. As modificações na concepção de língua, de escrita e de ensino de escrita marcadas pela mudança de "exercícios" para "estudos do texto", antes de mais nada, conduzem a uma pergunta: qual é o conteúdo específico do ensino de escrita? Essa parece ser a pergunta fundamental, que perpassa tanto a proposta-sintagma, a crítica à proposta-sintagma e a proposta-roteiro que, orientada para um *conteúdo instrucional*, oferece-lhe diferentes respostas (o conteúdo das ciências da linguagem, incluído a ousadia de se explicar para alunos de 14 anos a diferença entre significado e significante em termos saussurianos, como propõe Sargentim; o retorno à sintaxe e à pontuação, como propõe Prates; e a estrutura do texto escolar, como propõem Faraco e Moura...).

Como se pode notar, nem a proposta-sintagma, nem a crítica à proposta-sintagma, nem, tampouco, a porposta-roteiro chegam a responder à pergunta fundamental: qual é o conteúdo do ensino de escrita? A razão para esse silêncio talvez seja a não formulação dessa questão pelos autores de livros escolares. No caso da proposta-sintagma, a ausência de resposta tem relação com a não pertinência de tal pergunta para uma concepção de escrita que identificava a produção escrita ao ensino de gramática, em particular, de sintaxe, associado a noções retórico-poéticas; no caso da proposta-roteiro, a ênfase parece estar no "como fazer", modo de não responder à pergunta sobre o conteúdo do ensino de escrita, remetendo esta última ao domínio de uma técnica.

A partir da década de 1970, nos livros escolares, torna-se recorrente a presença de, ao menos, duas seções destinadas exclusivamente à escrita, apresentas separadamente ou em conjunto. Geralmente, a primeira apresenta um certo tipo de conteúdo instrucional específico para o ensino da escrita e, a segunda, propõe a realização de um texto. O que se deve observar é que, por mais que haja algum consenso, nos livros analisados, essas duas seções, em especial a primeira delas, de conteúdo instrucional, tendem a ser marcadamente diferentes e, por vezes, opostas. Nos diferentes livros analisados, são utilizados intertítulos que, segundo penso, explicitam, na forma de concepção de escrita e de ensino de escrita, uma tentativa – mesmo involuntária – de responder à já referida pergunta que começa a se formular em meados da década de 1950 e se realiza efetivamente na década de 1970: qual é o conteúdo específico do ensino de escrita? A princípio, a resposta para essa questão passa pela negação da proposta-sintagma e da sua mera referência a um tema, abrindo espaço para tentativas de se tecnicizar o ensino de escrita.

Em *Atividades de comunicação em língua portuguesa*, de 1974, são utilizadas, nessa ordem, as expressões: "Técnicas de composição" e "Vamos escrever"; em *Reflexão e ação em língua portuguesa*, de 1984, são anunciadas "Atividades de redação", que se dividem em "Na pontuação", "Na frase" e "Na expressão criativa", sendo que, nos dois primeiros subitens, são oferecidos conteúdos instrucionais e, no terceiro, é proposta uma atividade de escrita; em *Linguagem nova*, publicado originalmente em 1993, são utilizadas, nessa ordem, as expressões "Redação" e "Produção de texto"; por fim, em *Português: leitura, produção, gramática*, publicado em 2002, são utilizadas, nessa ordem, as expressões: "Preparando a produção" e "Produção de [tipo textual]/[gênero do discurso]).

Conforme sublinhou Pietri (2010, p. 77), a apropriação da lei nº 5692, de 1971, deu-se de modo particular entre os produtores de livros escolares. Em *Atividades de comunicação em língua portuguesa*, não é difícil encontrar os reflexos imediatos dessa lei, a começar pelo próprio título, "Atividades de comunicação". Nas páginas do livro, fica evidente uma concepção de língua como instrumento de comunicação, como se vê na seguinte afirmação: "Em nossa **comunicação diária**, recebemos ou enviamos **mensagens** principalmente através do **código** visual ou auditivo" (SARGENTIM, 1975 [1974], p. 11, negritos meus), em que se destacam os elementos de uma teoria da comunicação, baseada em Jakobson, tal como foi recebida e apropriada pela escola do período. O enunciado citado aparece na seção "Técnicas de composição", em que, na verdade, são apresentados, principalmente, conteúdos dos então

nascentes estudos da linguagem, como “elementos da comunicação”, “signo”, “univocidade e polissemia dos signos”, dentre outros.

Ora, tais conteúdos são apresentados como conteúdos específicos para o ensino e para a aprendizagem na escrita, uma vez que são propostos como *técnicas* de escrita. Pode-se afirmar, portanto, que, em primeiro lugar, no livro em questão, concebe-se a escrita como um código alfabético (contraparte gráfica do código linguístico) e, em segundo, concebe-se o ensino de escrita como um modo de fazer, isto é, como uma técnica ou um saber técnico e, em terceiro lugar, que o acesso a esse saber técnico se daria pelo contato com os conceitos das ciências da linguagem em seu sentido mais estrito, bastando observar que o autor oferece aos alunos o conceito de signo suassuriano como, de algum modo, relevante para a aprendizagem da escrita.

No livro *Reflexão e ação em língua portuguesa*, o instrumental da teoria da comunicação já não aparece, senão lateralmente. De acordo com Soares (2002, p. 170-171), na década de 1980, há forte resistência aos conceitos de comunicação tal como impostos pelo regime autoritário que vigorou de 1964 a 1985, que se reflete, dentre outras coisas, na nova mudança do nome da disciplina, de *comunicação e expressão em língua portuguesa* para *português*. No livro de Prates, destaca-se uma concepção de língua como expressão do pensamento, como se vê em “Antes de começar a escrever, é preciso pensar” (PRATES, s/d. [1984], p. 25), em que o pensamento é anterior, nesse caso, à escrita, mas também aos usos da língua em geral. No entanto, essa concepção de língua como expressão do pensamento se faz acompanhar por elementos que remetem a saberes retórico-poéticos e, em última instância, à própria proposta-sintagma. É possível notar essa associação entre a concepção de língua e os saberes retórico-poéticos quando a autora responde à pergunta que ela mesma se coloca sobre a razão de se escrever redações: “Para desenvolver a capacidade de expor, com clareza, elegância e correção, as suas idéias” (PRATES, s/d., p. 25). Nessa última afirmação, a capacidade de desenvolver ideias presume um trabalho mental, mas que se pauta, ao mesmo tempo, por critérios retórico-poéticos, frequentemente elencados nos livros escolares produzidos entre 1930 e 1960, como a clareza, a elegância e a correção.

Nas propostas de escrita, em sua maioria, propostas-roteiro, foi possível encontrar, recorrentemente, paráfrases discursivas da proposta-sintagma, em especial, nas sugestões de títulos, como já mencionei. Não é de espantar, portanto, que, nas seções em que se dedica a

sistematizar um conteúdo específico para o ensino de escrita, Prates recorra também a essa mesma memória. A maior parte dos conteúdos específicos para o ensino de escrita, presentes em "atividades de redação na pontuação e na frase", recuperam a ligação entre escrita e sintaxe, tão característica à proposta-sintagma. Prates se dedica a explicar e sistematizar detalhadamente os efeitos e uso da sintaxe e da pontuação nas "atividades de redação na expressão criativa", reatando a passagem da sintaxe ao texto escrito. Vale destacar o contraste com Sargentim que, na década de 1970, procurou nas ciências da linguagem um conteúdo específico para o ensino de escrita, talvez na tentativa de se afastar do que o autor chama de ensino tradicional de escrita, isto é, da proposta-sintagma. No caso de Prates, predomina uma concepção de escrita como contraparte gráfica da expressão do pensamento pela língua e de ensino de escrita como trabalho criativo com os elementos frasais (sintaxe e pontuação), remetendo constantemente à memória retórico-poética conforme costumava ser mobilizada pela proposta-sintagma. Em alguma medida, poderia se dizer que, ao fim de um período de 20 anos de autoritarismo, a ressaca política da ditadura conduziu um livro que se propunha *ativo* e *reflexivo* a recuperar explicitamente a memória imediatamente anterior à ditadura, talvez num esforço de reatar nós por meio de um movimento de ruptura com o passado imediato.

Em *Linguagem Nova*, de Faraco e Moura (1995 [1993]), as seções dedicadas ao ensino de escrita se dividem em "Redação" e "Produção de texto", sendo que o primeiro intertítulo apresenta o conteúdo instrucional próprio à escrita e, o segundo, as propostas de escrita propriamente ditas. Destaque-se, nesse caso, a presença da noção de "produção de texto". Ela representa, por parte dos autores de livros escolares, a aceitação e institucionalização de algumas das discussões vindas das ciências da linguagem[187], desde meados dos anos 1980 (basta lembrar que, no título de livro de Megale e Matsuoka, comentado na primeira parte, capítulo 2, há menção à "produção": Linguagem, leitura e produção). É interessante observar,

187 Relembre-se, aqui, Guedes (2017, p. 88-90), quando este autor distingue *composição*, *redação* e *produção de texto*. Embora não necessariamente concorde com suas análises, elas servem ao propósito de mostrar que, no campo da Linguística aplicada, há bastante tempo, a noção de "produção de texto" vem adquirindo um sentido positivo, em oposição a outros termos, como redação e composição. Segundo penso, os livros dos anos de 1980 e 1990 mostram a incorporação, a seu modo, da noção de produção de texto: "A palavra *composição*, usada para designar textos escritos na escola, é a mais antiga: vincula-se à mesma teoria que dá embasamento à gramática tradicional e vê a linguagem como instrumento de organização e de expressão do pensamento dentro dos princípios da lógica formal. […]. *Redação* expressa a eficiência tecnocrática dos engenheiros, economistas, administradores, politicólogos civis e militares que foram substituindo os bacharéis no comando dos negócios. […]. *Produção de texto* expressa a ação de escrever textos como um trabalho entre outros: cultivar a terra, pastorear cabras, consertar sapatos, dar aulas, apertar parafusos numa linha de montagem ou desapertá-los num ferro-velho, engessar pernas quebradas. Não se trata de *compor*, isto é, de juntar com brilho, nem de *redigir*, isto é, de organizar, mas de produzir, transformar, mudar, mediante a ação humana, o estado da natureza com vistas a um interesse humano".

ainda, que Faraco e Moura associam dois termos que, supostamente, marcariam dois momentos distintos do ensino de escrita, "a redação", que corresponde ao conteúdo instrucional, e da "produção de texto", que corresponde à escrita propriamente dita. Nesse livro, a redação, ao mesmo tempo que remete a uma memória (a dos "temas para exercício de redação", por exemplo) apresenta conteúdos centrados, majoritariamente, nos aspectos composicionais dos gêneros e tipos, como se percebe ao se sublinhar o fato de que, em oito das quinze unidades do livro, os autores se dedicam a traçar um passo a passo da dissertação:

> 8. Dissertação: introdução; 9. O parágrafo dissertativo; 10. Estrutura da dissertação; 11. Dissertação: como organizar as ideias; 12. O desenvolvimento da dissertação: exemplificação; 13. O desenvolvimento da dissertação: causa e conseqüência; 14. O desenvolvimento da dissertação: ordenação cronológica; 15. Dissertação (FARACO; MOURA, 1995, p. 110-213)

Ainda na seção Redação, aparecem figuras de linguagem (metonímia, metáfora etc.) e alguns aspectos particulares da linguagem ligados à argumentação e à exposição de fatos (exemplificação, opinião e argumento, dentre outros). No livro de Faraco e Moura, associado a esse tipo de conteúdo instrucional, predomina, portanto, uma concepção de língua como expressão do pensamento criativo por meio do trabalho com a forma gramatical (daí uma preocupação velada com a chamada "norma culta") e uma concepção de escrita e de ensino de escrita ligada à sistematização de aspectos formais do texto e, novamente, do sistema da língua, apropriando-se, a seu modo, de contribuições da Linguística textual, principalmente no que diz respeito a uma gramática do texto.

Em *Português: leitura, produção, gramática*, de Sarmento (2002 [2002]), o tema da produção de texto volta a aparecer no título, já garantindo o destaque dessa noção, em termos semelhantes aos de *Linguagem nova*, de Faraco e Moura (1995 [1993]). As seções dedicadas à escrita se dividem em "Preparando a produção" e em "Produção de ...", de tal modo que, diferentemente do livro de Faraco e de Moura, não há mais espaço para a memória da "Redação". Contudo, os conteúdos instrucionais são semelhantes aos desse último livro, incluindo as figuras de linguagem e a dissecação formal de tipos textuais, como a narração e a dissertação. Sua particularidade se mostra no fato de não mais apresentar partes do texto, mas gêneros como um todo, tal como o memorando, a resenha, o ofício, abordando, também, temas como a intertextualidade. No caso de *Português: leitura, produção, gramática*, a contribuição das ciências da linguagem parece não só consolidada, mas já adotada via

políticas públicas, como os próprios critérios de avaliação do PNLD e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de fins dos anos 1990, como sugere Kleiman (2006, p. 86).

A concepção de língua, contudo, ainda está centrada na expressão do pensamento ou do pensamento e da imaginação, pois desejadamente criativo. Essa concepção está expressa nos pedidos do tipo "escreva com criatividade", presente nos quatro últimos livros analisados. Além disso, Sarmento dá atenção particular à norma padrão, embora haja já algum esforço de relativização, raramente bem-sucedido. A concepção de escrita e de ensino de escrita, nesse caso, passa pelos gêneros, revelando uma tendência que, a partir dos anos 2000, torna-se dominante.

Ora, com a análise dos intertítulos visando às concepções de língua, escrita e ensino de escrita, procurei mostrar que, como aconteceu com os livros publicados entre 1930 e 1960, tais concepções são determinadas, em grande medida, por condições sociopolíticas e produzem *rastros de individuação histórica*[188]. No caso da proposta-roteiro, essa individuação fica ainda mais evidente a partir dos anos de 1970, pois, embora haja convergências, cada autor propõe um conteúdo específico para o ensino de escrita: Sargentim, os conceitos das linguísticas estrutural e funcional; Prates, a retomada da sintaxe e da pontuação; Faraco e Moura, os aspectos estruturais dos gêneros; Sarmento, os próprios gêneros. Naturalmente, há elementos em comum nos autores mencionados, mas é interessante observar, também, que os elementos comuns, geralmente, remetem a uma *memória do ensino de escrita*, como as figuras de linguagem, o trabalho com a sintaxe, as exigências de clareza etc. Os pontos comuns a todos os autores remontam, portanto, aos livros publicados entre 1930 e 1960 (e, por hipótese parcialmente verificável pelo estudo do domínio de memória da proposta-sintagma, também aos livros publicados antes de 1930).

188 Quando trato da noção de *rastros de individuação histórica*, remeto ao uso que Corrêa (2004 [1997], p. 10 *et seg.*) faz da noção de *individuação histórica* de Paul Veyne. Para analisar o modo heterogêneo de constituição da escrita em redações de vestibular, Corrêa considera que os *rastros de individuação histórica* "são levados em conta não por serem essas pistas [geralmente, marcas linguísticas] e esses sujeitos singulares, no simples sentido de serem constatáveis – como julga o senso comum –, ou no sentido de serem passíveis de localização individual" (CORRÊA, 2004, p. 15), mas porque sua individualidade é uma *individuação* nos termos de Veyne, de que a história é a *ciência das diferenças* e das *individualidades*, mas considerando que essa individualidade é "relativa à espécie escolhida" (VEYNE, 1971, p. 47 *apud* CORRÊA, 2004 [1997], p. 15). Nesses termos, não considero a *individuação histórica* dos livros escolares como simplesmente passíveis de localização individual e concreta, mas como uma espécie de *inventário das diferenças* somente possível em função de determinada conjunção sócio-histórica e determinada conjunção sociopolítica.

Embora cada autor assuma conteúdos instrucionais específicos para as seções dedicadas ao ensino de escrita, a forma da proposta-roteiro (em especial, a estrutura de tópicos e os usos de marcadores discursivos de sequenciação) pode ser generalizada a todos os livros, mesmo que dividindo espaço com outros tipos de proposta, inclusive com paráfrases discursivas da proposta-sintagma, como no fragmento (22) a seguir, de *Atividades de comunicação em língua portuguesa,* de Sargentim [1975 [1974]) (e em outros já abordados neste capítulo, destacadamente, em *Reflexão e ação em língua portuguesa,* de Prates), em que aparece uma repetição da forma linguística e de um mesmo sistema de representações característicos da proposta-sintagma, isto é, a proposição de um pré-construído a ser trabalhado, preferencialmente, pela sintaxe, antecedido por uma ruptura sintática e um conteúdo injuntivo:

(22)

Desenvolva o seguinte tema:

A importância do esporte.

(SARGENTIM, 1975 [1974], p. 73, negrito do autor).

Pode-se, ainda, dizer o mesmo dos livros publicados entre 1930 e 1960. Embora sua singularidade seja marcada, historicamente, por meio das concepções de língua, escrita e ensino de escrita, como procurei mostrar, todos, em maior ou menor quantidade, apresentam propostas-sintagma, dividindo ou não espaço com a memória de futuro da proposta-roteiro.

Singulares, os livros analisados não permitem uma leitura evolutiva, que partiria da proposta-sintagma, isto é, o chamado "não ensino" de escrita, para a proposta-roteiro, a forma supostamente acabada e informada cientificamente, que, acompanhando as ciências da linguagem e da educação, representaria o estágio mais avançando das possibilidades de se ensinar escrita. Os dois tipos de proposta que, neste trabalho, orientam o estabelecimento de uma memória discursiva do ensino de escrita coexistem e, dialogicamente, um é parte constitutiva do outro, produzindo (ou sendo produzidos por...), inclusive, propostas que escapam às características que detectei em um e em outro tipo. Qual é, portanto, o interesse desses dois tipos específicos de proposta? Somente sua ampla difusão?

Segundo penso, isolar a proposta-sintagma e a proposta-roteiro permite organizar uma (dentre outras possíveis – ressalte-se) *memória discursiva do ensino de escrita* que considera

a linguagem, a sociedade e a história. No contexto deste trabalho, pode-se, portanto, afirmar que uma *memória discursiva do ensino de escrita*, a partir dos oito livros analisados, se daria em dois planos que atuam concomitantemente. Primeiramente, no da individuação histórica, em que os livros manifestam, a partir das condições sociopolíticas de sua publicação, concepções de língua, escrita e ensino de escrita particulares e singulares. No entanto, como a singularidade dos livros é uma singularidade histórica, ela comporta convergências possíveis, fundadas em elementos de memória, incluindo, na novidade dos acontecimentos sociopolíticos, sobrevivências e antecipações. Em segundo lugar, concepções de língua, escrita e ensino de escrita manifestam uma dimensão sócio-histórica, abrangendo a linguagem, a sociedade e a história, o que pode ser constatado, por exemplo, pela relação de permanência e apagamento entre proposta-sintagma e proposta-roteiro.

A proposta-sintagma, como procurei mostrar, representa um tipo específico de concepção de trabalho[189], tanto pedagógico quanto na sociedade em geral, em que a ação sobre a realidade se daria por meio do *dizer*, resultando na ideia de que *para fazer basta discorrer pela escrita,* por isso sua ênfase temática (com heranças do beletrismo, como recurso de exaltação de semióforos) e, talvez, também, seu esgotamento a partir do fim de 1940 e início dos anos 1950. Deve-se considerar, ainda, que poucos seriam os imbuídos dos modos de escrita condicionantes de ação política na realidade social, dado o caráter elitista da educação secundária brasileira. O trabalho com os temas – na verdade, elementos de pré-construídos – não representa desleixo, falta de informação científica ou despreparo, mas uma concepção de trabalho, a partir da qual alguns eleitos, dominando certos temas, nas modalidades oral e escrita, mas, preferencialmente escrita, estariam aptos a agir sobre a realidade social e conduzir a nação ao progresso (progresso entendido, naturalmente, dentro dos limites de classe). Não à toa, o período de esgotamento da proposta-sintagma coincide com a ascensão da ideia de (sub)desenvolvimento, época da Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942, e com a articulação de um espaço para a formação técnica secundária – estratégia naturalmente não desligada do corte de classe, mas voltada para a preparação de uma nova mão de obra.

A expressão do (sub)desenvolvimentismo, pelo "reinado" da técnica, seja no período após a Segunda Guerra, seja no período da ditadura militar e, depois dele, de modo diferente,

189 Delimitar os contornos exatos dessa concepção de trabalho exigiria, por si só, um trabalho de pesquisa à parte. Neste momento, detenho-me em características de ordem *macro* da história social do Brasil, a partir de campos específicos ligados à História e a Sociologia, como os apresentados na Introdução deste trabalho.

nas expressões neoliberais, estabelece condições para uma concepção de trabalho pedagógico, mas também presente na sociedade em geral, em que já não bastava, no tocante à escrita, *discorrer para fazer.* Ao contrário, nessas novas conjunturas, para (o aluno) *fazer*, de fato, era preciso (o mediador) *fazer*, o que sinteticamente formulo como "*para fazer é preciso fazer"*. Para tanto, a *técnica* seria o meio mais adequado para realizar essa nova concepção de trabalho. Em consonância com ela, o ensino de escrita assume características específicas, que ficam relativamente claras com a análise da proposta-roteiro. Dentre elas, destacam-se o caráter utilitário atribuído ao ensino de escrita, as referências mais ou menos vagas a uma suposta criatividade, o modo automatizado das estruturas de tópico, os quais conduzem, todos, a uma apreensão procedimental da escrita e voltada para um escrevente, aluno e trabalhador massificados. Por vezes, algumas dessas características são atribuídas ao avanço das ciências da linguagem, porém a contribuição dessas ciências é contraditória e, em meio aos discursos que circulam em torno do ensino de português em geral e do ensino de escrita em particular, produzem caminhos e, ao mesmo tempo, descaminhos, sendo necessário um exame minucioso das maneiras pelas quais a escola e, sobretudo, o lucrativo mercado editorial de livros escolares se apropriaram do trabalho das ciências da linguagem, o que escaparia aos limites desta pesquisa.

Tanto a proposta-sintagma quanto a proposta-roteiro destacam-se em meio ao processo de singularização de diferentes livros escolares em relação às suas condições sociopolíticas de produção/circulação/recepção. Essas condições representam tendências mais amplas ligadas às expectativas de atores sociais em relação à escrita e a seu ensino, traduzidas num diálogo contraditório com concepções de trabalho vigentes, seja produzindo essas concepções, seja sendo produzidas por elas. Esses dois tipos de proposta funcionam, portanto, nos termos de Street (2015 [1995], p. 52), como formas de letramento "dominante", não no sentido de que seriam dominantes em relação a outras variedades de propostas de escrita, mas porque traduzem "uma gama de características da sociedade ocidental – formas de industrialização, burocracia, escolarização formal", dentre outras. Ainda nos termos de Street (2015 [1995], p. 48), pode-se dizer que as propostas-sintagma e as propostas-roteiro são, como outras práticas letradas, "parte de todos sociais", o que significa dizer que elas são construídas pela realidade social e, ao mesmo tempo, constroem essa mesma realidade, razão pela qual se pode pensar que elas sejam, por um lado, entrecortadas por determinadas concepções de trabalho

produzidas socio-historicamente e, por outro, participem da própria produção e difusão social e histórica dessas concepções.

Uma memória possível do ensino de escrita sugeriria, portanto, alguns elementos essenciais. Primeiramente, a não assunção de uma perspectiva evolutiva no tratamento do ensino da escrita, pois tanto a proposta-sintagma quanto a proposta-roteiro representam tendências de ensino que se distanciam, mas também se aproximam, em função das contradições que certas conjunções sócio-históricas determinam. Em segundo lugar, a consideração da pertinência das condições sociopolíticas de publicação dos livros escolares, já que essas condições também determinam as possibilidades de individuação histórica desses livros. Em terceiro lugar, uma percepção não linearizante da memória, mas, ao contrário, que a tome, ao mesmo tempo, como continuidade-e-ruptura, pois entre proposta-sintagma e proposta-roteiro, há idas (apagamentos) e vindas (permanências), numa relação de contradição incessante.

Naturalmente, é preciso considerar as valiosas e inquestionáveis contribuições das ciências da linguagem e, também, das ciências da dducação, para o avanço do ensino de português em geral e de escrita em particular. Mas, no quadro social, esses avanços estão inseridos numa memória complexa e profundamente entrecortada pelo discurso, isto é, pela língua, pela história e pela sociedade. Reconhecer essa memória, nas suas contradições, é dar um passo adiante sem perder de vista o que a constitui.

Considerações finais

No presente trabalho, propus-me a estabelecer elementos para uma memória do ensino de escrita a partir da forma material de oito livros escolares, na qual sociedade e história se plasmam, evocando também eventos sociopolíticos do período estudado (1930 a 2002). Desse objetivo principal, derivaram dois objetivos específicos: (a) descrever o modo como os elementos que compõem os gêneros do discurso (conteúdo temático, estilo e construção composicional) (BAKHTIN, 2016 [1979], p. 12) aparecem com maior ou menor destaque na abordagem sobre escrita nos livros escolares de português, considerando que essa ênfase seria produto das disposições sócio-históricas do período recortado para este estudo; e (b) estabelecer elementos para uma memória discursiva do ensino de escrita com base nesses livros escolares de português, sem desconsiderar os eventos sociopolíticos nos quais (e dos quais) ela (também) se institui como memória.

Visando a esses objetivos, obtive resultados do ponto de vista metodológico, teórico e analítico, os quais apresento nessa ordem. Detenho-me apenas nos resultados que considero os mais importantes, para, ao final, apresentar as contribuições que consigo vislumbrar no encerramento do trabalho.

Do ponto de vista metodológico, ainda no momento de constituição do *corpus*, selecionei, inicialmente, dezesseis livros escolares de português, todos publicados nas últimas oito décadas (mais precisamente, entre 1930 a 2002), ao número de dois por década iniciada, visando ao primeiro objetivo específico, isto é, o de estabelecer as ênfases dadas aos elementos do gênero do discurso. Desses dezesseis livros, selecionei, em seguida, oito, ao número de um por década iniciada, visando ao segundo objetivo específico, isto é, o de estabelecer os elementos para uma memória discursiva do ensino de escrita no período compreendido entre 1930 e 2002. A seleção foi feita por meio de dois critérios, o autoral-editorial e o enunciativo-discursivo, que permitiram, respectivamente:

- estabelecer o acontecimento da produção/circulação/destinação dos livros a partir de dados editoriais em ruínas;

- realizar uma descrição baseada nas diferentes ênfases dadas aos elementos que constituem os gêneros do discurso.

A aplicação desses dois critérios de seleção do material constituiu um primeiro momento de análise, levando a dois resultados principais: (a) a constatação de que, entre 1930 e 1960, o elemento do gênero do discurso mais enfatizado nas propostas de escrita foi o conteúdo temático e, entre 1970 e 2002, passou a ser, gradativamente, a construção composicional; (b) a partir da análise das ênfases, foi possível estabelecer duas formas que, segundo penso, materializam elementos para uma memória discursiva do ensino de escrita no período entre 1930 e 2002, a saber, a proposta-sintagma, de maior produtividade entre 1930 e 1960, e a proposta-roteiro, que, a partir da década de 1970, assumiu, gradativamente, o lugar da proposta-sintagma, estabelecendo, com ela, uma relação ora de concordância, ora de antagonismo. Longe de serem categoriais externas aos livros escolares e aplicadas a eles, as formas materiais da proposta-sintagma e da proposta-roteiro emergiram do próprio material analisado.

A metodologia foi, em certa medida, um primeiro momento de análise. Nele, foram estabelecidas as primeiras tendências do ensino de escrita nos períodos de 1930 a 1960 e de 1970 a 2002 e, também, as duas formas materiais que orientaram o estabelecimento de elementos para uma memória discursiva do ensino de escrita. Ainda na qualidade de resultados obtidos, apresento a solução que procurei dar a problemas próprios ao trabalho com livros escolares. Os resultados consistem em estabelecer: (a) um modo particular de conceber os dados editoriais de livros escolares – como ruínas do acontecimento de produção/circulação/recepção dos livros –; e (b) um modo particular de descrever livros escolares de português quanto ao ensino de escrita – em função das ênfases dadas aos elementos do gênero do discurso.

Esses resultados do trabalho metodológico empreendido não estão desconectados daqueles obtidos no plano teórico. Neste plano, os resultados consistem, principalmente, nas tentativas de aproximação entre Análise do discurso francesa e outras disciplinas das Ciências humanas, em especial, a História. A aproximação entre as noções de *lugar social da história*, de De Certeau (1982 [1974]) e *formação discursiva,* de Pêcheux 2014 [1975], permitiu o estabelecimento do campo do *particular* como fundamento dos critérios de seleção do material. Partindo da avaliação dos usos da teoria no trabalho de seleção do material, foi

possível, também, propor um dispositivo teórico-metodológico – passível de ser aplicado a outras pesquisas –, que se baseou na relação entre as restrições da teoria e as resistências do material analisado.

Do ponto de vista analítico, destacam-se os resultados obtidos por meio da análise da proposta-sintagma e da proposta-roteiro. Em primeiro lugar, é preciso acentuar que, a partir de um certo momento (década de 1960), a convivência entre as duas propostas é mais frequente. Por um lado, a proposta-sintagma, característica do período de 1930 a 1960, consiste num tipo de proposta em que há um ou mais sintagmas nominais, com ou sem complementos ou modificadores, determinando um tema específico, precedido(s) de um comando de exercício marcado por ruptura sintática, na forma de um ato injuntivo, remetendo a escrita, além disso, ao trabalho com a sintaxe da língua por meio de grandes temas ("a pátria", "o território brasileiro" etc.), invocadores de semióforos, e pequenos temas ("meu pomar", "minha viagem ao fundo do mar" etc.), particularizantes da "realidade psicológica" dos escreventes.

Por outro lado, a proposta-roteiro, característica do período de 1970 a 2002, de forma menos fixa em sua linearização intradiscursiva, caracteriza-se: (a) pela presença de conteúdo instrucional ligado ao procedimento a ser seguido para a produção escrita (esse conteúdo instrucional variou, incluindo desde conceitos das ciências da linguagem até uma memória retórico-poética, baseada, também, na sintaxe e na pontuação); (b) pela presença de operadores discursivos de sequencialidade, como "antes de...", "depois de...", "agora que..."; e (c) pela sua distribuição no espaço em branco da página, geralmente, em estrutura de tópicos e ocupando uma ou mais páginas inteiras, opondo-se, assim, à proposta-sintagma, bastante reduzida em sua realização gráfica.

Em fins dos anos 1960 e início dos anos 1970, a ascensão da proposta-roteiro se dá por meio de um constante diálogo com a proposta-sintagma, que, a partir desse momento, na memória do ensino de escrita, passa a ser considerada como *não* ensino de escrita, pois, nela, só haveria a delimitação de um tema e nada mais, posição que encontrei expressa, com diferentes nuances, em Meserani (1995), Soares (2002), Costa Val (2003) e Bunzen (2005).

No entanto, a atenção ao ensino de sintaxe (uma questão de língua); a identificação entre língua e escrita (ou entre língua e o que equivocadamente por muito tempo se chamou de "língua escrita") e, portanto, o aprendizado da sintaxe identificado ao aprendizado da escrita dão indicações de que a proposta-sintagma tinha, na sintaxe, o aspecto linguístico de

base para a produção e o ensino da escrita. Sobreposta a essa rede de noções, a preocupação normativa da proposta-sintagma, que não deixa de estar presente na proposta-roteiro, pode ter-se constituído em uma dificuldade para marcar a diferença (essencial na proposta-sintagma) da presença do ensino de sintaxe como ensino de escrita, independentemente do tom normativo. Além disso, um outro dado pode ter obscurecido essa diferença. O fato de que a proposta-sintagma apresenta com destaque um tema a ser desenvolvido e nada diz sobre o recurso à sintaxe. Em sua realização, a proposta-sintagma deixa, portanto, todo o trabalho com a sintaxe – os exercícios estão presentes, inclusive, por vezes, na mesma subseção da proposta-sintagma – como um dado implícito, mas não ausente, do ensino de escrita. A proposta-roteiro, por sua vez, de caráter procedimental, voltada para conteúdos instrucionais e com orientação composicional, passaria a representar, ela, sim, o ensino de escrita, informado por diferentes tipos de recepção das teorias da Linguística e da Educação. Do ponto de vista da linguagem, embora ambas as propostas apelem para o aspecto linguístico, este só é discernido pela intervenção epistemológica que passa a ser dominante, a da Linguística. Isto não elimina, porém, o fato de que um olhar cuidadoso permite discernir, na proposta-sintagma, uma forma de conhecer concorrente (a da gramática e dos ensinamentos retórico-poéticos) e um dado linguístico de base (a sintaxe) para a produção e o ensino da escrita. Pode-se dizer, portanto, que os dois elementos centrais para uma memória discursiva do ensino de escrita são a escrita como gramática (particularmente, a sintaxe) e a escrita como técnica, esta última, característica da proposta-roteiro.

Nesse sentido, a passagem da proposta-sintagma para a proposta-roteiro acompanha o surgimento de uma concepção de trabalho como *técnica*, que começa a ganhar contornos no período após a Segunda Guerra Mundial e encontra sua expressão plena na ditadura militar, a partir de 1964, mas não se esgota nela, recebendo novo fôlego com as políticas neoliberais da Nova República. A essa concepção de trabalho, se oporia aquela relativa à proposta-sintagma, em que o *discorrer,* por meio da fala e da escrita, mas preferencialmente por meio da escrita, teriam um grande papel na vida social. Em outras palavras, discorrer sobre grandes ou pequenos temas é assumir a injunção ao dizer, catalisada pelo efeito de revisitar e reafirmar certos temas geradores de dizeres, mas também de comportamentos sociais que eles suscitam[190]. Tanto essa reprodução do que é tido como as bases da vida social (na proposta-sintagma) quanto o conhecimento técnico (na proposta-roteiro) requerem a inserção dos

190 Pense-se, a propósito da injunção ao dizer, em certos livros do corpus que trazem mais de 100 propostas-sintagma.

sujeitos em práticas que estão dentro e fora da escola, como parte da linguagem ou não. A ênfase no dizer ou no como dizer (na técnica) representam dois modos de existência sempre contraditórios porque vinculados a concepções de trabalho impostas ou a se imporem na sociedade de acordo com projetos de país (e de educação) próprios de conjunturas sociopolíticas particulares.

Do ponto de vista dos resultados obtidos com a análise da proposta-sintagma e da proposta-roteiro, pareceu-me indispensável, para constituir, de fato, elementos para uma memória discursiva do ensino de escrita no período referido não somente constatar a presença (ou ausência) de tipos de proposta, nomeadamente, da proposta-sintagma e da proposta-roteiro, mas, principalmente, descrever seu funcionamento discursivo. É justamente em razão do funcionamento discursivo que se pode dizer que a proposta-sintagma era muito mais do que a atribuição de temas. Esse funcionamento consiste no modo pelo qual os temas, invocadores de semióforos ou pautados na experiência dos sujeitos, são formas de subjetivação. É, também, em razão do funcionamento discursivo que se pôde colocar nuances na proposta-roteiro, que, apesar de se pautar numa exigência de conteúdo instrucional, presente tanto na sua forma gráfica quanto na sua forma verbal, remete, constantemente, à proposta-sintagma, nem sempre negando-a.

Tanto na proposta-sintagma, quanto na proposta-roteiro, o que me parece mais relevante é destacar que, de diferentes maneiras, ambas funcionam, ao mesmo tempo, como formas de subjetivação e como modos de acessar determinadas regiões do sentido, revelando que o problema da subjetividade[191] tem relação com o próprio *funcionamento* da escrita e, portanto, com o funcionamento discursivo das propostas de escrita presentes em livros escolares de diferentes períodos.

Nesse sentido, pensar o ensino de escrita em termos de funcionamento discursivo significa considerar a escrita como um modo de enunciação, tal como defende Corrêa (2004 [1997]; 2019). Para esse autor, tanto o escrito quanto o falado seriam modos de enunciação, não sendo, portanto, duas modalidades de línguas diferentes, a escrita e a falada, mas "duas possibilidades de produção de sentido (duas semioses marcadas pela heterogeneidade)

191 Vale notar que nem sempre o problema da subjetividade esteve posto para teóricos, professores e autores de livros escolares sob a forma de uma concepção do sujeito. A palavra "subjetividade", quando aparece, se opõe a objetividade, num sentido mais ligado à relação entre linguagem/mundo do que à relação entre linguagem/sujeito. O fato de que o problema da subjetividade não estivesse posto enquanto tal não impede que o funcionamento discursivo das propostas de escrita produzissem formas de subjetivação.

baseadas na mesma língua" (CORRÊA, 2019, p. 180). Ainda para Corrêa, no ensino de escrita, seja o da escrita acadêmico-científica, seja o da que ele chama de momentos iniciais de aprendizado da escrita, que corresponderia ao nível de ensino debatido neste trabalho, "a entrada para as regiões de sentido dos discursos pedagógico e científico [e, acrescentaria, também de outros discursos da vida social] se dá por subjetivações específicas ligadas a [...] diferentes enquadramentos institucionais" e, continua, "a enunciação pela escrita se faz no interior de certas regiões, mas elas podem falar mais e além do sujeito e, portanto, mais e além daquilo que o escrevente supõe em termos de suas intenções, tidas por ele como transcritas na realização pragmática de seu texto" (CORRÊA, 2019, p. 183).

Assumindo, nos termos de Corrêa (2019, p. 183), a escrita como um modo de enunciação e, portanto, seu ensino como passível de produzir subjetivações, acredito que uma dos resultados deste trabalho reside na possibilidade de encontrar, na proposta-sintagma, um funcionamento discursivo que permita compreendê-la não como mera imposição de temas, mas como um tipo de proposta de escrita que, numa conjunção sócio-histórica, contando com determinados acontecimentos sociopolíticos, foi eficaz para produzir subjetivações específicas por meio do ensino de escrita, aquelas ligadas aos grandes temas, invocadores de semióforos, e aos pequenos, particularizantes da "realidade psicológica" dos escreventes. O trabalho com os grandes e pequenos temas não ignora, porém, as questões da língua, remetendo constantemente à sintaxe e a uma memória retórico-poética. Além disso, a partir da proposta-sintagma, pôde-se atribuir um sentido específico à proposta-roteiro que – mesmo se beneficiando dos avanços das ciências da linguagem e das ciências da educação –, não deixou de funcionar como produtora de subjetivação e de dialogar, constantemente, com a proposta-sintagma, negando-a ou afirmando-a.

Do ponto de vista de uma memória discursiva, embora, a princípio, tenha ocupado espaço gráfico reduzido nos livros escolares, o ensino de escrita não deixou de ser decisivo para a produção de subjetividades projetadas em diferentes regimes políticos, em função de "demandas" ligadas ao planejamento da vida dos cidadãos (ou... dos trabalhadores). Desde meados dos anos de 1970, nos vestibulares; mais recentemente, no Enem e, mesmo na opinião pública de modo geral, a escrita escolar (mas não só ela) parece ter seu espaço garantido, funcionando, sem disfarce, como forma de avaliação social. Por mais que já tenha sido dada como esquecida pelos livros escolares, a escrita nunca deixou de ser um sempre-já-aí do discurso, sendo, portanto, objeto de diferentes formas de ensinar e aprender, por mais que

algumas tenham sido avaliadas como formas de apagamento do ensino de escrita, como é o caso de várias avaliações sobre a proposta-sintagma.

Por fim, para abordar as contribuições do presente trabalho, vejamos como a proposta-sintagma e a proposta-roteiro se comportam em relação a outras pesquisas em Linguística aplicada.

Pietri (2004), por exemplo, trata do discurso da mudança, surgido, de acordo o autor, no final da década de 1970 e ganhando corpo com discussões e publicações no início dos anos de 1980. O discurso da mudança se caracteriza como um "novo discurso, que associa idéias lingüísticas a propostas de mudança no ensino de língua portuguesa no Brasil, e o faz utilizando-se de um componente de divulgação científica que possui um forte caráter argumentativo" (PIETRI, 2004, p. 330). Ainda segundo Pietri (2004, p. 335), retomando Maingueneau (2005 [1984]), o discurso da mudança surge num momento em que são estabelecidas polêmicas entre a Linguística e a gramática tradicional, de tal modo que, entre elas, passa a operar um processo de delimitação recíproca. Para Pietri (2004, p. 337), essa delimitação se deixa ver, por exemplo, pela disputa em torno de concepções de linguagem, de ensino e de escola.

A análise de Pietri (2004) parece iluminar, do ponto de vista da constituição da Linguística no Brasil, um dos aspectos da relação entre a proposta-sintagma e a proposta-roteiro. Em fins da década de 1970, ainda segundo o autor, a Linguística deixava sua torre de marfim para se ocupar de problemas sociais do país, em particular do problema do ensino de língua materna. No processo de delimitação recíproca entre Linguística e gramática tradicional destacado por Pietri, ocorrido num momento tido como de crise no ensino de língua materna, a proposta-sintagma foi associada às práticas da gramática tradicional, na medida em que, conforme afirma Pietri (2004, p. 338), o discurso da mudança não encontra "apoio somente sobre o discurso da ciência (no caso, Lingüística; Sociologia; Sociolingüística; Psicolingüística etc), mas também sobre o simulacro que se constrói do que seja o discurso tradicional", o qual incluiria – acredito – a proposta-sintagma, por mais que esta não seja referida pelo autor.

Nesse sentido, a mesma organização sócio-histórica e sociopolítica que deu condições de existência para o discurso da mudança detectado por Pietri (2004) permitiu que a proposta-sintagma, associada ao ensino tradicional de português, fosse atrelada ao não ensino de

escrita. Tal como aconteceu com o discurso da mudança, essa memória da proposta-sintagma como não ensino de escrita saiu "vencedora" do embate entre "ciência" e "tradição", dando lugar para a proposta-roteiro se associar, mesmo a passos tortos, com os desenvolvimentos da Linguística. Digo que são passos tortos porque, como procurei mostrar na segunda parte do presente trabalho, capítulo 2, os conteúdos instrucionais da proposta-roteiro incluíam desde conceitos saussurianos (caso de Sargentim (1975 [1974], em *Atividades de comunicação em língua portuguesa*) até sistematizações vindas da Linguística textual (caso de Faraco e Moura (1995 [1993]), em *Linguagem nova*).

Desenvolvendo discussões presentes em Pietri (2004), o trabalho de Angelo (2005) também ilumina um aspecto da relação entre proposta-sintagma e proposta-roteiro, sendo esta referida indiretamente pela crítica à primeira. A autora procurou delimitar, por meio da análise de textos de linguistas publicados entre 1970 e 1980, programas oficiais de ensino de português do estado de São Paulo e entrevista com antigas professoras de português, residentes em Campinas (São Paulo), os contornos mais exatos do que se chama, muitas vezes sem qualquer precisão, de "ensino tradicional de português". Particularmente interessante, esse trabalho permite um diálogo com as discussões feitas aqui, pois ele se dedica, também, à memória. A especificidade do trabalho de Angelo está no fato de que ela opera com a memória oral, dando destaque às entrevistas realizadas com antigas professores de português da região de Campinas, detendo-se no período entre 1950 e 1970.

Em seu trabalho, Angelo se dedica aos três elementos que, historicamente, estão presentes no ensino de português, a gramática, a leitura e a escrita. Naturalmente, detenho-me nas observações que essa autora faz a respeito da escrita.

Nas entrevistas com professoras de português, Angelo (2005, p. 138 *et seq*.) adota um procedimento fecundo para abordar a memória desses sujeitos, questionando tanto sobre sua prática como professoras quanto sobre suas lembranças como alunas, abordando essas questões em termos de ensino recebido e ensino praticado. Sobre o ensino de escrita no período de estudante das entrevistadas, Angelo (2005, p. 177) observa, ao comentar as afirmações das professoras, que "a única atividade de escrita que ocorria quando alunas era a redação escolar, que se desenvolvia em sala de aula a partir de um tema determinado pelo professor, não existindo a possibilidade de o aluno trabalhar sobre um tema de sua livre escolha". Essa constatação da autora corrobora as análises desenvolvidas no presente trabalho,

na medida em que defendo a existência do ensino de escrita desde as primeiras décadas do início do século XX nos termos da proposta-sintagma. Ainda nas entrevistas realizadas por Angelo, percebe-se, a partir da década de 1970, embora a categoria não seja mencionada enquanto tal nem pela autora nem pela entrevistada, o declínio do que chamo proposta-sintagma, quando uma professora, ao comentar sua experiência docente, discorda das práticas adotadas por seus antigos professores:

> Algumas informações trazidas por duas professoras sobre a aula de redação são totalmente compatíveis com o que diz Faraco (1984) na praga "redações-tortura"[192]. Discordando da forma como o trabalho era conduzido por seus mestres, ambas lembram que **a redação era um trabalho que deveria ser realizado pelo aluno a partir de um tema proposto sem qualquer orientação do professor**: "Cada aluno fazia o que entendia por redação." (Profa Ana Helena, p.25) (ANGELO, 2005, p. 218, negrito meu).

Tanto o trabalho de Pietri (2004) quanto o de Angelo (2005), particularizando-se em seus objetivos, oferecem suporte para hipóteses e análises que desenvolvi, permitindo, por exemplo, observar a presença da proposta-sintagma e da proposta-roteiro, seja na constituição do discurso da mudança – caso de Pietri (2004) –, seja no chamado ensino tradicional de português – caso de Angelo (2005).

Pode-se dizer, portanto, que os resultados obtidos neste trabalho encontram sustentação em pesquisas realizadas anteriormente.

Por sua vez, em termos dos resultados arrolados nos planos metodológico, teórico e analítico, vislumbram-se algumas contribuições do presente trabalho para o ensino de português e para a pesquisa em Linguística aplicada ao português.

Nos planos metodológico e teórico, para o ensino e para a pesquisa, ofereço um modo de ler criticamente, os livros escolares. Sem dúvida, a leitura crítica de livros escolares está presente em diversos trabalhos, como os de Batista (1999), Lauria (2004), Bunzen (2005;

192 Angelo (2005, p. 62 *et seq.*) analisa um texto que, na década de 1980, ficou conhecido por representar uma posição forte de linguistas sobre o ensino de português. Trata-se do texto *As sete pragas do ensino de português*, de Carlos Alberto Faraco (não confundir com Carlos Emílio Faraco, autor de *Linguagem nova*, analisado na segunda parte, capítulo 2, deste trabalho). Segundo Angelo (2005, p. 64), as sete pragas do ensino de português descritas por Faraco seriam: a leitura não compreensiva, os textos chatos, as redações-tortura, a gramática-confusão, os conteúdos programáticos inúteis, as estratégias inadequadas e a literatura-biografia. Sobre as redações-tortura, Angelo (2005, p. 67) lembra que "Faraco faz críticas à falta de condições propícias para que os alunos escrevam seus textos; segundo ele, uma rotina tem sido utilizada e pode ser aproximadamente descrita: o professor define um tema ('silencioso por excelência porque coisa alguma lhes sugere!') ou deixa aos alunos a tarefa de escolhê-lo, o chamado tema livre, para em seguida redigirem". A partir da exposição de Angelo (2005), não parece difícil encontrar características da proposta-sintagma nas redações-tortura de Faraco, embora ele trate de sugestões do professor e não de livros escolares.

2009) e Medeiros (2019), dentre muitos outros. Creio que a especificidade da minha contribuição consiste, em termos da pesquisa, em oferecer o recurso à noção de dado editorial em estado de ruína. Já em termos do ensino (e talvez também da pesquisa), a contribuição se especifica no uso dos elementos do gênero do discurso, contribuição que permitiria, por exemplo, uma leitura crítica do ensino por meio de gêneros do discurso (gêneros textuais, como são chamados no ensino escolar), em geral muito fixados num desses elementos do gênero, a saber, a construção composicional. Esse mesmo recurso pode ser aplicado não só ao ensino dos gêneros do discurso, mas também a outros objetos de ensino. Especificamente relacionado à pesquisa, a contribuição que se vislumbra dos resultados obtidos no plano teórico é o uso da noção de dispositivo como o jogo entre as restrições da teoria e as resistências do material. Esta é uma possibilidade de afastar o tratamento da teoria como ferramenta aplicável ao material analisado, o que suporia categorias prontas para a aplicação. A contrário disso, a análise desenvolvida neste trabalho mostra que as categorias de análise resultam de um dispositivo de conhecimento que consiste na relação entre as restrições teóricas e a resistência do material, o que supõe a constituição de categorias pela ação desse dispositivo.

Ainda no plano metodológico, como contribuição para a pesquisa, remeto a um aspecto não explorado no corpo deste trabalho. Trata-se da contribuição dos Anexos, que consistem em um banco de dados para futuras pesquisas com livros escolares de português. Neles, apresento os livros aprovados pela Comissão Nacional do Livro Didático, entre 1947 e 1961, e os livros aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático entre 1985 e 2005. Os livros aprovados pela Comissão, em especial, representam um campo fértil para pesquisas futuras, pois, espalhados em diferentes edições do Diário Oficial da União, careciam de sistematização, trabalho que procurei fazer. A abordagem desse material pode estimular pesquisas sobre o ensino de português, sobre autores de livros escolares, livros escolares e editoras.

Do ponto de vista analítico, este trabalho contribui com a constatação de que, durante o período estudado (1930 a 2002), o ensino de escrita esteve sempre presente em livros escolares de português publicados por diferentes editoras. Mesmo nas propostas de escrita aparentemente simples – caso das propostas-sintagma –, há condições de identificar elementos do ensino de escrita. Nas análises, esses elementos se deixam ver por meio das concepções de língua, escrita e ensino de escrita detectadas. Identificadas com as condições

sócio-históricas de produção do livro escolar e particularizadas segundo o avanço ou a retração produzidos por conjunturas sociopolíticas, essas concepções permitem delimitar as características de diferentes formas de se ensinar escrita e as contradições que as caracterizam. Considerar o estudo dos tipos de proposta de produção escrita é também uma contribuição para o ensino, na medida em que o ensino de escrita nunca se fechou em si mesmo, podendo estar presente também onde não se suspeita. As diferentes formas de ensinar escrita remetem a memórias do passado e a memórias de futuro, cabendo à leitura crítica detectar por onde as propostas circulam quanto ao que guardam de memória. Para o ensino e para a pesquisa, essa última constatação impõe ao pesquisador e ao professor a exigência de considerar, em sua historicidade, os objetos de pesquisa/ensino presentes em livros escolares – como práticas (inclusive, não apenas práticas de escrita) –, seja pela consideração de sua base linguística, seja pela atenção à forma gráfica de apresentação dessa base linguística ou de outros recursos semióticos.

Esses resultados e contribuições permitem afirmar que refletir sobre as formas de ensinar escrita e sobre seu funcionamento discursivo pode ser um caminho desafiador, no bom sentido do termo, para se propor o ensino de escrita neste final da segunda década do século XXI e no futuro, sem perder de vista a memória que constituiu essa prática pedagógica nas últimas oito décadas.

Referências

Livros escolares

BARROS, E. **Curso de português**: terceira e quarta séries (curso ginasial). São Paulo: Editora do Brasil, 1948 [194?].

CEGALLA, D.; ROCHER, D. **Português**: 4ª série ginasial. Companhia Editora Nacional, 1966 [1964].

CÓCCO, M.; HAILER, M. **ALP**: Análise, linguagem e pensamento. São Paulo: FTD, 1995 [1993].

COSTA, A. **Quarto livro de português**. São Paulo: Editora do Brasil, 1956 [1950].

CRETELLA, J. **Português para o ginásio**: antologia, vocabulário, exercícios, biografias, comentários para a terceira e quarta séries. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1948 [1947].

FARACO, C.; MOURA, F. **Linguagem nova**. São Paulo: Ática, 1995 [1993].

FREITAS, P. **O nosso idioma**: morfologia. São Paulo. Companhia Editora Nacional, 1937 [1936]

FREITAS, P. **O nosso idioma**: sintaxe das categorias gramaticais. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938 [1938].

FREITAS, P. **O nosso idioma**: sintaxe geral. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937 [1937].

GÓIS, C. **Método de redação com vocabulário e gramática aplicada** (68 modêlos). Rio de Janeiro/São Paulo/Belo Horizonte: Francisco Alves, 1959 [1930].

LÉLLIS, R. **Português no colégio**: 1º e 2º anos. São Paulo: Companhia. Editora Nacional, 1966 [1964].

LUZ, J. **Português ginasial**: terceira e quarta séries. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954 [1951].

MEGALE, H.; MATSUOKA, M. **Linguagem, leitura e produção**: 1º grau/8ª. São Paulo: FTD, s/d [1984].

PRATES, M. **Reflexão e ação em língua portuguesa**: 8ª série. São Paulo: Editora do Brasil, s/d [1984].

SARGENTIM, H. **Atividades de comunicação em língua portuguesa**. São Paulo: IBEP, 1975 [1974].

SARMENTO, L. **Português**: leitura, produção, gramática. São Paulo: Moderna, 2002 [2002].

SIQUEIRA, A.; SIQUEIRA, R. **Português dinâmico**: comunicação & expressão. São Paulo: IBEP, s/d [1979].

SOARES, M. **Português através de textos**: 4ª série. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1971 [1969].

TESOTO, L. **Português**: texto e voz. São Paulo: Editora do Brasil, 2002 [2002].

Obras consultadas

AGAMBEN, G. O que é um dispositivo. Tradução N. Valdati. **Outra travessia**, v. 5, p. 9-16, 2005.

ALVAREZ, B. **As luzes do cronotopo da avaliação**: dissertações de vestibular e retração da autoria. 2018. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

AMORIM, M. Memória do objeto – uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação. **Bakhtiniana**, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2009.

ANGELO, G. **Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa**. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

AUSTIN, J. **Quando dizer é fazer**. Tradução D. Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990 [1962].

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução P. Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016 [1979].

BAKHTIN, M. O problema do herói na atividade estética. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução M. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Teoria do romance II:** as formas do tempo e do cronotopo. Tradução de P. Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018 [1975].

BATISTA, A. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. (org.). **Livro didático de língua portuguesa**: letramento e cultura da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 25-68.

BATISTA, A. **Recomendações para uma política pública do livro didático**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BATISTA, A. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado das Letras/Fapesp/ALB, 1999. p. 529-576.

BATISTA, A.; GALVÃO, A.; KLINKE, K. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). **Rev. Bras. Educ.**, n. 20, p. 27-47, 2002.

BEDA, E. **Octalles Marcondes Ferreira**: formação e atuação do editor. 1987. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicação e Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

BITTENCOURT, C. Autores e editores de compêndio e livros de leitura (1810-1910). **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 475-491, 2004.

BITTENCOURT, C. **Livro didático 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, 1993.

BOMBONATTI, J. ***Português através de textos*** **de Magda Becker Soares:** contribuições para uma história do ensino de Português no Brasil. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Mato Grosso, Parnaíba, 2017.

BOMENY, H. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, D. **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1999. p. 137-166.

BONOW, J. **O livro didático de língua portuguesa eu professor no ensino fundamental**: uma abordagem dialógica. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2008.

BORNATTO, S. **A tradição e os singulares**: o ensino de português proposto por professores universitários do Paraná (1944 a 1980). 2011. Tese (Doutorado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo, Cultrix, 2017 [1970].

BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo/Porto Alegre: Zouk/Edusp, 2007 [1979].

BRAGANÇA, A. A Francisco Alves no contexto da formação de uma indústria brasileira do livro. In: BRAGANÇA. A. (Org.). **Rei do livro**: Francisco Alves na história do livro e da leitura no Brasil. São Paulo: EDUSP/Niterói: Lihed/UFF. 2016. p. 15-30.

BRAGHINI, K. **A "vanguarda brasileira"**: a juventude no discurso da Revista da Editora do Brasil S/A (1961-1980). 2010. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

BRAGHINI, K. **O ensino secundário brasileiro nos anos 1950 e a questão da qualidade de ensino**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

BRASIL. Decreto-lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 05 jan. 1939. Seção 1, p. 277. Disponível em: https://bit.ly/2Yn54SI. Acesso em 5 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixas as Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971a. Seção 1, p. 6377. Disponível em: https://bit.ly/2Ym5ysl. Acesso em 5 dez. 2019.

BRASIL. Parecer nº 853, de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei 5.692. In: **Documenta nº 132**, Rio de Janeiro, RJ, 12 nov. 1971b.

BUNZEN, C. **Dinâmicas discursivas na aula de português**: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

BUNZEN, C. **Livro didático de língua portuguesa**: um gênero discursivo. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudo da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BURKE, P. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, P. (org). **A escrita da história**. Tradução M. Lopes. São Paulo: Unesp, 1992 [1991].

BURKE, P. **A Escola dos Annales (1929-1989)**: a revolução francesa da historiografia. Tradução N. Odalia. São Paulo: Editora Unesp, 2010 [1990].

CASSIANO, C. **O mercado do livro didático no Brasil**: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). 2007. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CASSIANO, C. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais. **Em questão**, v. 11, n. 2, p. 281-312, 2005.

CHARTIER, R. Do livro à leitura. In: CHARTIER, R. (org.). **Práticas da leitura**. Tradução C. Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade 2011 [1997].

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e educação**, v. 2, p. 177-299, 1990 [1988].

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Tradução M. Cappello. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.

CHOPPIN, A. L'manuel scolaire, un fausse évidence historique. **Histoire de l'éducation**, v. 177, p. 7-56, 2008.

CONCEIÇÃO, R. **O professor de língua portuguesa na visão de formandos em letras**. 2008. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CORRÊA, M. A escrita na formação do professor [entrevista concedida a] Adriana Fischer. **Scripta**, v. 23, n. 48, p. 177-185, 2019.

CORRÊA, M. A metalinguagem e o ensino de língua portuguesa. **Trab. Ling. Apl.**, v. 23, n. 51, p. 41-53, 1993.

CORRÊA, M. Bases teóricas para o ensino da escrita. **Linguagem em (dis)curso**. v. 13, n. 3, p. 481-513, 2013.

CORRÊA, M. Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento. **Filologia e Língua Portuguesa**, São Paulo, n. 8, p. 269-296, 2006.

CORRÊA, M. **O modo heterogêneo da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004 [1997].

COSTA VAL, M. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries no ensino fundamental. In: ROJO, R.; BATISTA, A. (org.). **Livro didático de língua portuguesa**: letramento e cultura da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 125-152.

COURTINE, J-J. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. Tradução C. Campos *et al.* São Carlos: EDUFSCar, 2014 [1981].

COURTINE, J-J.; MARANDIN, J-M. Que objeto para a análise de discurso. In: COHEN, B. *et al.* (orgs.). **Materialidades discursivas**. Campinas: Editora Unicamp, 2016 [1980]. p. 33-54.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, v. 32, n. 2, p. 185-191, 2009.

DASSIE, B. A Comissão Nacional do Livro Didático após 1945 e os livros de matemática aprovados para uso no ensino secundário. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 47, o. 88-107, 2012.

DAUNAY, B. Réécriture et paraphrase: contribuition à une histoire des pratiques d'écriture scolaire. **Le français aujourd'hui**, p. 25-32, 2004.

DE CERTEAU, M. A operação historiográfica. In: CERTEAU, M. **A escrita da história**. Tradução M. L. Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982 [1974], p. 65-122.

DELEUZE, G. O que é um dispositivo. In: DELEUZE, G. **O mistério de Ariana**: cinco textos e uma entrevista de Gilles Deleuze. Tradução E. Cordeiro. Lisboa: Vega/Passagens, 1966 [1988]. p. 83-96.

FILGUEIRAS, J. As avaliações dos livros didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático: a conformação dos saberes escolares nos anos 1940. **Rev. bras. hist. educ.***,* Campinas, v. 31, n. 1, p. 159-192, 2013.

FILGUEIRAS, J. **Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil (1938-1984)**. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FOUCAULT, M. Retornar à história. In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos II**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1972. p. 282-295.

FOUCAULT, M. Sobre a história da sexualidade. In: MACHADO, R. (org.). **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016 [1977]. p. 363-406.

FRAENKEL, B. Actes d'écriture : quand écrire c'est faire. **Langage et société**, v. 121-122, n. 3, p. 101-112, 2007.

FRAENKEL, B. Actes graphiques: gestes, espaces, postures. **L'Homme**, v. 227-228, n. 3, p. 7-20, 2018

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 9, p. 5-45, 1987.

FRANZONI, P. **Currículos e textos epicurriculares**: produção, circulação e efeitos de sentido. 2019. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

FREITAG, B. **Escola, Estado, sociedade**. São Paulo: Moraes, 2005.

FREITAS, C. M; BICCAS, M. **História social da educação no Brasil (1926-1996).** São Paulo, Cortez, 2009.

GALVÃO, A. M.; BATISTA, A. O estudo dos manuais escolares e a pesquisa em história. In: GALVÃO, A. M.; BATISTA, A. (orgs.). **Livros escolares de leitura no Brasil**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 11-41.

GENETTE, G. **Paratextos editoriais**. Tradução A. Faleiros. Cotia: Ateliê Editorial, 2009 [1987].

GERALDI, J. A diferença idêntica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: GERALDI, J. (org.). **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo, Cortez, p. 39-56.

GOODY, J. Mémoire et apprentissage dans les sociétés avec et sans écriture : la transmission du Bagre, **L'homme**, v. 8, p. 29-52, 1977.

GRUPO IBEP. **Quem somos**. Disponível em: https://bit.ly/2RmwqHo. Acesso em 6 dez. 2019.

GUEDES, P. **Da redação à produção textual**: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola, 2017.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS 5ª a 8ª séries: PNLD 1999. Brasília: MEC, 1998.

GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER, D. Efeitos do arquivo*:* a análise do discurso ao lado da história. In: ORLANDI, Eni (Org). **Gestos de leitura da história no discurso**. Tradução S. Lagazzi e J. Nunes. Campinas: Unicamp, 2014 [1986], p. 169-192 .

GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER, D.; ROBIN, R. **Discursivo e arquivo**: experimentações em análise do discurso. Tradução C. Fedatto e P. Chiaretti. Campinas: Editora Unicamp, 2014 [1994].

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução L. Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990 [1950].

HALLEWELL, L. **O livro no Brasil**: sua história. Tradução M. Villalobos *et al.* São Paulo: EdUSP, 2017 [1985].

HÉBRARD, J. L'évolution de l'espace graphique d'un manuel scolaire : le « Despautère » de 1512 à 1759. **Langue française**, n. 59, p. 68-87, 1983.

HILSDORF, M. **História da educação brasileira**: leituras. São Paulo: Thomson, 2003.

HÖFLING, E. **A FAE e a execução da política educacional**: 1983-1988. 1993. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

IMBERT, C. **Œures ou documents ? Un siècle d'exposition du graphisme dans les musées d'art moderne de Paris, New York et Amsterdam (1985-1995)**. 2017. Tese (Doutorado em Art des images et art contemporain). École doctorale Sciences et Technologies des Arts, Université Paris 8, Paris, 2017.

IMBRUNIZ, C. Livros escolares e ensino de escrita: selecionando material entre a linguística e a histórica. **Investigações**, v. 31, n. 2, p. 429-457, 2018.

KLEIMAN, A. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M.; BOCH, F. (orgs.). **Ensino de língua**: letramento e representações. Campinas: Mercado das Letras. p. 75-91.

KRAFZIK, M. **Acordo MEC/USAID**: a Comissão do livro técnico e do livro didático – COLTED. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

LAURIA, M. **Livro didático de português**: entre as concepções de ensino, os trilhos da lei e as sendas do texto. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LE GOFF, J. Documento/monumento. In: LE GOFF, J. **História e Memória**. Tradução B. Leitão *et al*. Campinas: Editora Unicamp, 2013a [1977]. p. 485-498.

LE GOFF, J. Memória. In: LE GOFF, J. **História e Memória**. Tradução B. Leitão *et al*. Campinas: Editora Unicamp, 2013b [1977]. p. 387-440.

LEMOS, Cláudia. Redação no vestibular: algumas estratégias. **Caderno de pesquisas**, n. 23, p. 61-71, 1977.

LEROI-GOURHAN, A. **Le geste et la parole**. Paris: Michel, 1964-1965.

MACIEL, F. Livraria Francisco Alves em Minas Gerais. In: BRAGANÇA. A. (org.). **Rei do livro**: Francisco Alves na história do livro e da leitura no Brasil. São Paulo: EDUSP/Niterói: Lihed/UFF. 2016. p. 107-130.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Tradução S. Possenti. Curitiba: Criar, 2005 [1984].

MEDEIROS, R. **Representação do ensino da leitura**: as aulas de português na escola secundária brasileira (séculos XIX e XX). 2019. Tese (Doutorado em Linguística). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

MESERANI, S. **O intertexto escolar**: sobre leitura, aula e redação. São Paulo: Cortez, 1995.

MORAES, M. Educação e política nos anos 30: a presença de Francisco Campos. **R. Bras. Est. Pedag**. v. 73, n. 17-4, p. 291-321, 1992.

MUNAKATA, K. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

NAPOLITANO, M. **1964**: história do regime militar brasileiro. São Paulo: Contexto, 2014.

NASCENTES, A. **O idioma nacional na escola secundária**. São Paulo, 1935.

NORA, P. Le momemt de la « memoire collective ». In: NORA, P. **Présent, nation, mémoire**. Paris: Gallimard, 2013 [1977]. p. 299-305.

NORA, P. Les « lieux de mémoire » sont-ils exportables ?. In: NORA, P. **Présent, nation, mémoire**. Paris: Gallimard, 2013 [1993]. p. 373-384.

NORA, P. O retorno do fato. In: LE GOFF, J.; NORA, P. (orgs.). **História**: novos problemas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988 [1974]. p. 179-192.

OLIVEIRA, J. **A política do livro didático**. Campinas: Unicamp, 1984.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. Tradução E. Orlandi. Campinas: Unicamp, 2010, p. 59-158 1969].

PÊCHEUX, M. **Discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução E. Pulccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2015 [1983].

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução E. Orlandi *et al.* Campinas: Unicamp, 2014 [1975].

PIETRI, E. A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil. **Sínteses**, v. 9, p. 329-341, 2004.

PIETRI, E. O currículo e os discursos sobre o ensino de língua portuguesa: relações entre o acadêmico, o pedagógico e o oficial na década de 1970, no Brasil. **Currículo sem fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 515-537, 2013.

PIETRI, E. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Rev. Bras. Educ.**, v. 15, n. 43, p. 70-83, 2010.

POSSENTI, S. A noção de acontecimento. In: POSSENTI, S. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola, 2009 [2004]. p. 119-126.

POSSENTI, S. Discurso transverso em piadas de corintiano. **Bakhtiniana**, São Paulo, n. 12, v. 2, p. 144-155, 2017.

PRADO JR., B. A educação depois de 1968, ou cem anos de ilusão. **Campo aberto**, s/n, p. 4-18, 2017 [1980].

RAD-ARVIN, A.; WILLUMSEN, M.; WITTE, A. Industrialização e desenvolvimento no Governo Vargas: uma análise empírica de mudanças estruturais. **Est. Econ.,** v. 27, n. 1, p. 127-166, 1997.

RAZZINI, M. **O espelho da nação**: a Antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971). 2000. Tese (Doutorado em Letras). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RAZZINI, M. História da disciplina português na escola secundária brasileira. **Tempos e Espaços em Educação**, v. 4, p. 43-58, 2010.

REGO, J. L. **Doidinho**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984 [1933].

REGO, J. L. **Usina**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993 [1936].

RIBEIRO, J. **Frases feitas**. Rio de Janeiro: ABL, 2009 [1908].

RUIZ, E *et al*. O livro didático de língua portuguesa: didatização e destruição da atividade linguística. **Trab. ling. apl.**, n. 7, p. 81-88,1986.

SANTOS, M. **Francisco Campos**: um ideólogo para o Estado Novo. **Locus**, v. 13, n. 2, p. 31-48, 2007.

SILVA, J. **Ensaios de fraseologia**. Rio de Janeiro: CiFEFiL/Dialogarts, 1998.

SILVA, L. **Livros didáticos de língua portuguesa**: veiculação e utilização em Mato Grosso – 1970 a 2002. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

SOARES, M. A redação no vestibular. **Cadernos de pesquisa**, v. 24, p. 53-56, 1978.

SOARES, M. **Metamemória, memórias**: travessias de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1990.

SOARES, M. Português na escola: uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 155-177.

SOSTER, V. Relações entre memória e nostalgia: o conflito pela ocupação do espaço em *O som ao redor*. In: SEMINÁRIO GÊNEROS HÍBRIDOS DA MODERNIDADE, 1., 2014, Assis. **Anais** […]. Assis: Unesp, 2014, p. 661-670.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução M. Bagno. São Paulo: Parábola, 2015 [1995].

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TEYSSIER, P. **História da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1980].

TFOUNI, L. Perspectivas históricas e a-históricas do letramento. **Cad. Est. Ling.** n. 26, 49-62, 1994.

TOLEDO, M. 2001. **Coleção Atualidades Pedagógicas:** do projeto político ao projeto editorial. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

VEYNE, P. **Comment on écrit l'histoire** (suivi de: Foucault révolutionne l'histoire). Paris: Seuil, 1971.

VEYNE, P. **O inventário das diferenças**. Tradução S. Saizstein. São Paulo: Brasiliense, 1983 [1976].

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, n. 33, p. 7-47, 2001 [1994].

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica. In: GRILLO, S.; AMÉRICO, E. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução S. Grillo e E. Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1926].

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução S. Grillo e E. Américo. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929]. p. 109-146.

Anexos

ANEXO A – Lista de livros aprovados pela Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD)

DIÁRIO OFICIAL (24 de setembro de 1947)					
Autor	**Título**	**Série**	**Edição**	**Registro**	**Processo**
Artur Machado Paupério	Noções de análise sintática	-	-	100	783-40
Carlos Góis	Sintaxe de construção	-	3ª	59	7.455-39
Carlos Góis	Método de redação	-	4ª	92	21.001-41
Modesto de Abreu	Idioma pátrio	-	2ª	11	35.071-40
DIÁRIO OFICIAL (10 de outubro de 1947)					
Autor	**Título**	**Série**	**Edição**	**Registro**	**Processo**
Modesto de Abreu	Idioma pátrio	4ª	-		35.073-40
DIÁRIO OFICIAL (Autorizados em 1945, publicados no DOU de 27 de outubro de 1947)					
Autor	**Título**	**Série**	**Edição**	**Registro**	**Processo**
Albertina Fortuna Barros	Coletânea de exercícios	1ª	-	383	86.419-44
Alcides da Fonseca e Jarbas C. de Aragão	A língua portuguêsa – Antologia	1ª e 2ª	-	338	51.875-44
Alcides da Fonseca e Jarbas C. de Aragão	A língua portuguêsa – Antologia	3ª e 4ª	-	402	51.872-44
Alcides da Fonseca e Jarbas C. de Aragão	A língua portuguêsa – Antologia	4ª	-	416	51.874-44
Alcides da Fonseca e Jarbas C. de Aragão	A língua portuguêsa – Gramática e Antologia	-	1ª	512	37.231-40
Alfredo Clemente Pinto	Seleta em prosa e verso	-	46ª	477	36.884-40
Alfredo Gomes	Gramática portuguêsa	-	20ª	445	38.318-40
Alfredo Marques de Oliveira Filho	Literatura e antologia do ciclo colegial	-	-	450	5.657-45
Américo Moura	Antologia da língua nacional	1ª e 2ª	-	387	84.634-44
Américo Moura	Antologia da língua nacional	3ª e 4ª	11ª	430	45.472-45
Aníbal Bruno	Língua portuguêsa (Antologia)	-	-	324	83.540-44
Aníbal Bruno	Língua portuguêsa	1ª	-	377	36.787-45
Aníbal Bruno	Língua portuguêsa – Gramática e Exer.	1ª e 2ª	18ª	368	83.539-44
Aníbal Bruno	Língua portuguêsa	5ª	-	354	83.541-44
Aníbal Bruno	Língua portuguêsa	4ª	-	491	4.076-41
Antenor Nascentes	Antologia para o ginásio	4ª	-	334	83.523-44
Antenor Nascentes	O idioma nacional	-	10ª	363	83.524-44

Autor	Título	Série	Edição	Registro	Processo
Antenor Nascentes	Método prático de análise lógica	-	1ª	486	38.391-40
Antenor Nascentes	Os Lusíadas de Luís de Camões	1ª, 2ª e 3ª	1ª	506	38.392-40
Antenor Nascentes	O idioma nacional	1ª, 2ª e 3ª	-	524	35.043-40
Antenor Nascentes	O idioma nacional (gramática para o colégio)	2ª e 3ª	1ª	389	88.266-44
Antônio de Sousa Leal	Análise lógica	-	-	478	8.885-41
António Soares Amora	Teoria da literatura (curso colegial)	1ª e 2ª	-	473	84.122-44
Arlindo Drumond da Costa	Nossa linguagem	1ª, 2ª e 3ª	3ª	370	84.639-44
Arnaldo Beluci	Pontos de português	1ª	-	487	34.658-40
Artur de Almeida Tôrres	Manual da língua portuguesa (Clas. e Científico)	1ª, 2ª, 3ª e 4ª	3ª	310	83.526-44
Artur de Almeida Tôrres	Compêndio de língua portuguesa (gramática)	2ª	-	340	85.751-44
Artur de Almeida Tôrres	Manual de língua portuguêsa para os cursos clássico e científico	3ª e 4ª	4ª	366	82.616-45
Artur de Almeida Tôrres	Compêndio de língua portuguêsa	1ª e 2ª	6ª	369	83.537-44
Artur de Almeida Tôrres	Compêndio de língua portuguêsa	1ª e 2ª	6ª	318	83.548-44
Artur de Almeida Tôrres	Compêndio de língua portuguêsa	1ª	3ª	485	4.063-41
Bento Bueno de Morais	A nossa língua	1ª*	3ª	496	36.000-40
Brant Horta	Noções de gramática histórica da língua nacional	-	3ª	504	34.661-40
Breno Viana	Gramática intuitiva da língua nacional	1ª e 2ª	5ª	523	33.838-40
Carlos Alberto Werneck	Trechos escolhidos	-	-	469	2.377.-39
Carlos Brito Pereira	Método de análise lógica	1ª, 2ª, 3ª e 4ª	-	457	32.388-40
Carlos Góis	Manual de gramática portuguêsa	-	5ª	375	83.192-44
Carlos Henrique da Rocha Lima	Dicionário de afixos e desinências	-	3ª	471	7.465-39
Cândido Jucá Filho	Teoria de análise sintática	-	-	336	28.972-44
Cláudio Brandão	Grafia moderna	-	4ª	480	34.660-40
Cláudio Brandão	Curso de vernáculo (1º volume)	-	1ª	479	37.215-40
Clóvis Leite Ribeiri, Felipe, Jorge e	Antologia contemporânea	4ª	9ª	522	37.787-40
José Lourenço e Valter Way	Língua portuguêsa	3ª	-	421	45.465-45

Autor	Título	Série	Edição	Registro	Processo
Clóvis Monteiro	Nova antologia brasileira	-	8ª	390	82.914-44
Clóvis Monteiro	Nova antologia brasileira	-	7ª	505	36.698-40
Eduardo Carlos Pereira	Gramática expositiva (curso superior)	2ª	62ª	382	83.531-44
Enéas Martins de Barros	Curso de português	1ª e 2ª	-	502	50.816-45
Estévão Cruz	Programa de vernáculo	3ª	1ª	414	45.248-41
Fausto Barreto e Carlos de Laet	Antologia nacional (Curso clássico e científico)	-	25ª	429	46.826-45
Eugênio Werneck	Antologia brasileira	-	20ª	519	37.401-40
Francisco da Silveira Bueno	Páginas floridas	2ª	6ª	357	83.189-44
Francisco da Silveira Bueno	Páginas literárias	1ª e 2ª	2ª	364	82.014-44
Francisco da Silveira Bueno	Páginas floridas	2ª	8ª	367	83.188-44
Francisco da Silveira Bueno	Páginas seletas	1ª e 2ª	2ª	373	82.012-44
Francisco da Silveira Bueno	Páginas seletas	3ª e 4ª	-	384	82.013-44
Fausto Barreto e Carlos de Laet	Gramática normativa da língua portuguêsa	-	-	391	82.011-44
Francisco da Silveira Bueno	Páginas literárias	3ª e 4ª	-	420	82.015-44
Francisco da Silveira Bueno	Páginas floridas	3ª	5ª	-	-
Francisco da Silveira Bueno	Literatura luso-brasileira (curso clássico e científico)	1ª, 2ª e 3ª	-	474	84.554-44
Francisco da Silveira Bueno	Páginas floridas	4ª	2ª	510	38.838-40
Francisco da Silveira Bueno	Páginas floridas	1ª	7ª	511	34.878-40
G. A. Büchler	Guia da conjugação	-	-	459	2.372-39
Isidoro Dumont (Irmão)	O vernáculo ou leituras portuguêsas	-	-	465	39.626-40
Jaime de Sousa Martins	Elementos de gramática histórica	4ª	2ª	468	35.502-40
João Ribeiro	Gramática portuguêsa	2ª	41ª	484	38.681-40
João Ribeiro	Autores contemporâneos	-	25ª	424	38.679-40
João Ribeiro	Gramática portuguêsa	3ª	22ª	438	38.682-40
João Ribeiro	Seleta clássica	-	4ª	507	25.708-39
Joaquim Matoso Câmara Júnior	Elementos de língua pátria	3ª	1ª	455	36.674-40
Joaquim Matoso Câmara Júnior	Curso de língua pátria – gramática	1ª e 2ª	-	426	81.478-44
Joaquim Matoso Câmara Jr. e Rocha Lima	Curso de língua pátria – gramática	3ª e 4ª	-	407	19.583-45
Jonatas Serrano	Antologia brasileira	-	-	392	88.260-44
José Aquire	Análise léxico sintática simbológica com gramática comentada	-	-	406	1.863-42
José Cretela Júnior	Port. para o ginásio	2ª	-	513	76.358-45

Autor	Título	Série	Edição	Registro	Processo
José Cretela Júnior	Português para o ginásio	1ª	-	516	76.354-45
José Cretela Júnior	Português para o ginásio	3ª	-	527	76.351-45
José F. Stringari (Pe.)	Regime de verbos	3ª, 4ª e 5ª	1ª	447	4.683-41
José F. Stringari (Pe.)	Regime de verbos (2º volume)	-	1ª	448	4.683-41
José Marques da Cruz	Português prático (curso clássico e científico)	2ª	-	335	50.210-44
José Marques da Cruz	Seleta (Português prático)	1ª e 2ª	3ª	372	50.217-44
José Marques da Cruz	Português prático – gramática	4ª	-	374	50.216-44
José Marques da Cruz	Português prático – ciclo colegial	2ª	-	376	79.783-44
José Marques da Cruz	Seleta (Português prático)	1ª e 2ª	-	466	50.214-44
José Marques da Cruz	Português prático	5ª	-	501	20.258-41
José Marques Leite e Geraldo U. Cintra	Língua portuguêsa – antologia	3ª e 4ª	-	396	8.477-45
José Mesquita de Carvalho	Gramática e antologia nacional	5ª	4ª	403	45.249-41
José Mesquita de Carvalho	Gramática e antologia nacional	1ª e 2ª	7ª	483	39.347-41
José Mesquita de Carvalho	Gramática e antologia nacional	3ª e 4ª	3ª	489	39.363-41
José Oiticica	Manual de análise	-	5ª	490	37.216-40
José Oiticica	Manual de estilo	-	3ª	492	38.407-40
José de Sá Nunes	Língua vernácula	3ª	2ª	456	45.241-41
José de Sá Nunes	Língua vernácula	1ª e 2ª	4ª	458	45.246-41
José de Sá Nunes	Ortografia nacional	-	1ª	532	37.481-40
Júlio Nogueira	Programa de português	3ª e 4ª	2ª	316	83-529-44
Júlio Nogueira	Programa de português	-	2ª	320	83.525-44
Júlio Nogueira	Programa de português – antologia	1ª e 2ª	-	352	83.530-45
Júlio Nogueira	Programa de português – antologia	4ª	-	515	12.650-41
Júlio Pires Ferreira	Gramática portuguêsa	-	14ª	441	16.607-39
Laudelino Freire	Sintaxe da língua portuguêsa	-	-	497	36.251-40
Leonor Posada e ArnaldoBeluci	Leituras cívicas (antologia)	3ª e 4ª	-	417	79.389-44
Leonor Posada e ArnaldoBeluci	Leituras cívicas (antologia)	1ª e 2ª	-	418	28.910-44
Manuel Vaz Lobo	Gramática histórica	4ª	1ª	464	38.285-40
Mário Bachelet	Antologia	1ª e 2ª	-	397	79.397-44

Autor	Título	Série	Edição	Registro	Processo
Mário Bachelet	Novo manual da língua portuguêsa luso-brasileira	-	1ª	410	39.592-40
Mário Bachelet	Novo manual da língua portuguêsa (curso médio	-	1ª	439	39-590-40
Mário Bachelet	Antologia (3º livro)	-	1ª	442	39.564-40
Mário Bachelet	Manual da língua portuguêsa (curso preparatório)	-	1ª	444	39.588-40
Mário Bachelet	Antologia (4º livro)	-	1ª	509	37.392-40
Mário Bachelet	Novo manual da língua portuguêsa (curso complementar	-	1ª	411	39.593-40
Mário Bachelet e José de Sá Nunes	Novo manual da língua portuguêsa – gramática	4ª	-	400	79.398-44
Mário Casasanta	Antologia ginasial	1ª e 2ª	-	381	28.953-44
Mário Casasanta	Antologia ginasial	3ª e 4ª		388	14.660.45
Mário Pena da Rocha e Carlos H. da Rocha Lima	O programa de português no 2º ciclo	1ª	-	422	46.829-45
Mário Pereira de Sousa Lima	Gramática expositiva da língua portuguêsa	-	1ª	405	48.153-41
Mário Pereira de Sousa Lima	Elementos de gramática	-	1ª	482	36.493-40
Máximo de Moura Santos e Francisco L. de Azevedo	O bom ginasiano	1ª	1ª	526	13.726-42
Modesto de Abreu	Idioma pátrio (2º vol.) Seleta e exercício	3ª e 4ª	-	342	83.534-44
Modesto de Abreu	Idioma pátrio	1ª e 2ª	-	365	83.535-44
Modesto de Abreu	Idioma pátrio (Gramática) 3º volume	-	-	413	83.536-44
Nelson Costa	Páginas brasileiras	-	9ª	419	56.042-41
Nelson Costa	Páginas cariocas	-	10ª	401	56.043-41
Newman José B. Campinhos	Português (2º ciclo)	1ª	-	330	84.102-44
Newman José B. Campinhos	Lições de língua pátria (antologia)	3ª e 4ª	-	317	84.105-44
Newman José B. Campinhos	Português (2º ciclo)	2ª	-	331	84.103-44
Newman José B. Campinhos	Português (2º ciclo)	3ª	-	333	84.104-44
Newman José B. Campinhos	Lições de língua pátria (antologia)	1ª e 2ª	-	348	84.106-44
Newman José B. Campinhos	Lições de língua pátria	1ª e 2ª	2ª	415	48.447-41
Orlando Mendes de Morais	Seleta da ginasiana	1ª e 2ª	-	358	81.177-44
Orlando Mendes de Morais	Seleta da ginasiana	3ª e 4ª	-	470	25.002-44
Orlando Mendes de Morais	Textos escolhidos	2ª	3ª	498	13.727-42
Orlando Mendes de Morais	Textos escolhidos	3ª	1ª	508	37.236-40

Autor	Título	Série	Edição	Registro	Processo
Otelo de Sousa Reis	Análise léxica ou gramatical	-	2ª	443	38.713-40
Otelo de Sousa Reis	Temas para redação	-	1ª	488	38.672-40
Otelo de Sousa Reis e Maria dos Reis Campos	Modelos de redação oficial	-	2ª	493	37.398-40
Otaniel Mota	Seleta moderna	-	7ª	494	35.051-40
Otaniel Mota	Lições de português	-	9ª	423	55.556-41
Paulo de Freitas	O nosso idioma	3ª e 4ª	-	359	83.532-44
Paulo de Freitas	O nosso idioma	1ª e 2ª	2ª	351	
Rocha Lima e Joaquim Matoso Câmara Jr,	Curso de língua pátria – antologia	1ª e 2ª	-	362	82.913-44
Rocha Lima e Joaquim Matoso Câmara Jr,	Curso de língua pátria – antologia	3ª e 4ª	-	379	25.282-45
Ronaldo de Carvalho	Pequena história da literatura brasileira	4ª	7ª	332	82.912-44
Rosário Farani e Mansur Guérios	Português ginasial	1ª e 2ª	-	378	81.999-44
Rosário Farani e Mansur Guérios	Português ginasial	1ª, 2ª, 3ª e 4ª	-	395	81.998-44
Rosário Farani e Mansur Guérios	Português ginasial	3ª e 4ª	-	398	82.016-44
	Pontos de gramática histórica portuguêsa	4ª	1ª	495	8.777-41
Rui de Almeida e Antônio J. Chediak	Antologia da língua portuguêsa	3ª e 4ª	-	529	81.476-45
Rui de Almeida e Antônio J. Chediak	Antologia da língua portuguêsa	1ª e 2ª	-	531	81.474-45
Serafim Silva Neto	Manual de gramática história portuguêsa	4ª	-	346	83.528-44
Sousa da Silveira	Lições de português	-	4ª	521	85.753-44
Sousa da Silveira	Trechos seletos	-	4ª	525	33.735-40
Virgínia Cortes Lacerda	Unidades literárias (curso clássico e científico)	3ª	-	475	83.527-44
Zoraide Rocha de Freitas	A chave da análise lógica	-	3ª	460	38.211-39
DIÁRIO OFICIAL (Autorizados em 1945 (lista parcial 2), publicados no DOU de 6 de novembro de 1947)					
Autor	**Título**	**Série**	**Edição**	**Registro**	**Processo**
Clóvis L. Ribeiro, Felipe Jorge e outros	Língua portuguêsa – 1º vol (Cursos clássico e científico)	1ª	-		84.638-44
Clóvis L. Ribeiro, Felipe Jorge, José Lourenço e Walter Wey	Língua portuguêsa – 2º vol (Cursos clássico e científico)	2ª	-		84.637-44
DIÁRIO OFICIAL (Publicados no DOU de 24 de novembro de 1947)					
AUTOR	**TÍTULO DA OBRA**	**Série**	**Edição**	**Registro**	**Processo**
Afrânio Peixoto	Noções de história da literatura geral	-	-	794	38.361-40
Afrânio Peixoto	Noções de história da literatura brasileira	-	-	806	38-362-40
Alberto de Oliveira	Céu, terra e mar	-	10ª	745	38.410-40

Autor	Título	Série	Edição	Registro	Processo
Aníbal Bruno	Língua portuguêsa	4ª	3ª	756	35.046-40
Aníbal Bruno	Língua portuguêsa	3ª	4ª	755	35.047-40
Aníbal Bruno	Língua portuguêsa	2ª	6ª	765	35.048-40
Aníbal Bruno	Língua portuguêsa	1ª	8ª	778	59.830-41
Antenor Nascentes	Análise gramatical	8ª	8ª	719	38.390-40
Antenor Nascentes	Idioma nacional (3º v)	-	-	758	88.268-44
Antônio da Cruz (Pe.)	Arte da composição e do estilo	-	4ª	775	32.389-40
Antônio d'Alcántara Lambert	Tratado completo de conjugação	-	-	791	51.338-42
Antônio de Sousa Leal	Vamos analisar	-	-	841	29.364-46
Antônio de Sousa Leal	Analisemos	-	-	777	44.086-41
Arnaldo de Oliveira Barreto	Seleta – Vários estilos	-	10ª	1010	1.362-39
Artur de Almeida Tôrres	Estudos de português	-	3ª	762	36.247-40
Artur de Almeida Tôrres	Compêndio de língua portuguêsa	2ª	3ª	766	35.726-40
Artur de Almeida Tôrres	Compêndio de língua portuguêsa	4ª	3ª	772	35.727-40
Artur de Almeida Tôrres	Compêndio de língua portuguêsa	5ª	4ª	779	35.729-40
Artur de Almeida Tôrres	Compêndio de língua portuguêsa	3ª	3ª	781	35.728-40
Benedito Sampaio	Elementos de gramática portuguêsa	-	2ª	788	37.069-40
Benedito Sampaio e Francisco R. Sampaio	Seleta de língua portuguêsa	-	-	740	37.070-40
Bento Bueno de Morais	A nossa língua	-	-	738	36.002-40
Brant Horta	Lições de análise léxica e sintática	-	-	743	34.059-40
Brant Horta	Análise literária e noções de literatura	-	2ª	773	34.662-40
Breno Viana	Trechos escolhidos	2ª	-	736	2.376.39
Caândido de Figueiredo	Gramática sintética da língua portuguêsa	-	4ª	749	36.424.40
Carlos Brito Pereira	Gramática portuguêsa	-	3ª	789	8.879-41
Carlos D. Fernandes	Gesta nostra	-	-	808	29.959-42
Eduardo Carlos Pereira	Gramática expositiva	-	84ª	726	35.070-40
Firmino Costa	Léxico gramatical	-	1ª	733	2.359-39
Francisco de Sales Lencastre	Os lusíadas (1º volume)	-	1ª	715	36.657-40
Francisco de Sales Lencastre	Os lusíadas (2º volume)	-	1ª	717	7.870-41
Geraldo Ulhôa Cintra	Língua portuguêsa	1ª, 2ª e 3ª	3ª	761	2.913-46
João Barbosa de Morais	Exercícios de linguagem	1ª	3ª	785	35.078-40
Joaquim Matoso Câmara Jr.	Elementos de língua pátria	2ª	1ª	724	36.673-40
Joaquim Matoso Câmara Jr.	Elem. de língua pátria	1ª	2ª	750	36.672-40

Autor	Título	Série	Edição	Registro	Processo
José Cretela Júnior	Português para o ginásio	4ª	-	747	76.350-45
José Marques Leite e Geraldo U. Cintra	Língua portuguêsa	1ª e 2ª	2ª	754	2.617-46
José Mesquita de Carvalho	Os quatro obstáculos da língua nacional	-	1ª	720	36.873-40
José Mesquita de Carvalho	Método de análise	-	1ª	735	36.871-40
José Mesquita de Carvalho	Pontos de português	-	1ª	784	36.874-40
José Pereira Tavares	Gramática elementar do português	-	-	793	37.898-40
José Pereira Tavares	Livro de leitura	1ª, 2ª e 3ª	-	795	38.176-40
Júlio Nogueira	A língua usual e a composição	-	5ª	716	36.599-40
Júlio Nogueira	Programa de português	3ª	2ª	801	35.056-40
Júlio Nogueira	O exame de português	-	5ª	751	36.598-40
Júlio Nogueira	Programa de português	1ª e 2ª	3ª	759	35.057-40
Laudelino Campos	Compêndio de leituras clássicas	1ª	-	734	79.510-45
Luís de Camões	Lusíadas	-	4ª	780	37.369-40
M. Said Ali	Gramática secundária da língua portuguêsa	-	4ª	718	1.399-39
M. Said Ali	Gramática elementar da língua portuguêsa	-	7ª	721	1.346-39
Malba Tahan	Lendas do céu e da terra	-	4ª	827	41.772-40
Manuel Bandeira	Noções de história das literaturas	-	-	815	10.406-41
Maria Lacerda Moura	Português para os cursos comerciais	-	1ª	843	37.602-40
Mário Bachelet	Novo manual da língua portuguêsa	-	1ª	764	39.59140
Mário Bachelet	Os lusíadas	-	1ª	771	39.635-40
Mário Bachelet	Noções gerais de literatura	-	-	790	39.594-40
Mário Bachelet	Literaturas estrangeiras	-	-	796	39.633-40
Mário Bachelet	Resumo de literatura	5ª	-	798	39.596-40
Mário Bachelet	Literatura brasileira	-	-	783	39.595-40
Marquez da Cruz	Português prático	-	10ª	729	4.115-39
Modesto de Abreu	Idioma pátrio	2ª	2ª	728	35.072-40
Modesto de Abreu	Idioma pátrio	4ª	-	770	35.732-40
Modesto de Abreu	Idioma pátrio	5ª	-	786	12.568-41
Maximiano Augusto Gonçalves	Seleta literária	-	-	776	38.317-40
Máximo de Moura Santos	Análise gramatical e lógica	-	2ª	757	37.217-40
Napoleão Mendes de Almeida	Antologia remissiva	1ª e 2ª	-	804	19.918-46

Autor	Título	Série	Edição	Registro	Processo
Olavo Bilac e Guimarães Passos	Tratado de Versificação	-	7ª	807	4.195-41
Orlando Mendes de Morais	Textos escolhidos	1ª e 2ª	2ª	731	19.991-39
Orlando Mendes de Morais	Seleta ginasiana	1ª e 2ª	-	836	5.892-46
Orlando Mendes de Morais	Seleta ginasiana	3ª e 4ª	-	837	5.891-46
Osório Duque Estrada	Histórias maravilhosas	-	3ª	768	38.345-40
Otaniel Mota	O meu idioma	-	8ª	767	35.044-40
Otaniel Mota	Os lusíadas de Camões	4ª	4ª	1009	1.401-39
DIÁRIO OFICIAL (Autorizados em 1946 (lista parcial 3), Publicados no DOU de 02 de dezembro de 1947)					
Autor	**Título**	**Série**	**Edição**	**Registro**	**Processo**
Benedito Sampaio e Francisco R. Sampaio	Leituras fáceis	-	3ª		37.073-40
Laudelino Campos	Curso de língua portuguêsa (1º volume)	1ª	-		71.35 (restante ilegível)
DIÁRIO OFICIAL (Publicados no DOU de 12 de agosto de 1950)					
Autor	**Título**	**Série**	**Edição**	**Registro**	**Processo**
Abdiel Lopes Monteiro	Português ginasial	(1ª, 2ª, 3ª e 4ª)	-	1409	80.[48]
Alcides da Fonseca e Jarbas C. de Aragão	Exercícios comentados de análise		1ª	1629	[68].295-[48]
Alfredo Clemente Pinto	Seleta em prosa e verso	-	48ª	1[2]47	83.745-[48]
Álvaro Guerra	Introdução ao estudo da literatura	-	-	1253	2.367-47
Antonio Lages (Pe.)	Florilégio nacional	-	5ª	1102	8.770-47
Antonio de Souza Leal	Vamos analisar (1º volume)	-	-	1270	64.730-47
Antonio de Souza Leal	Vamos analisar (2º volume)	-	-	1277	62.213-47
Ari Maurell Lobo	Cânones gramaticais e estilísticos	-	-	1408	84.207-44
Armando Más Leite	Seleta contemporânea	-	-	1175	84.924-44
Augusto Magne S. J.	Princípios elementares de literatura – 1º volume	-	-	1259	36.[507]-49
Carlos Góis	Método de análise	(1ª, 2ª e 3ª)	11ª	1249	7.404-39
Clóvis Leite Ribeiro, Felipe Jorge, José Loureço e Walter Wey	Língua portuguêsa (1º vol). Curso colegial	1ª	4ª	1382	45.[940]-47
Clóvis Leite Ribeiro, Felipe Jorge, José Loureço e Walter Wey	Língua portuguêsa (2º vol). Curso colegial	2ª	4ª	1381	45.[938]-47
Clóvis Leite Ribeiro, Felipe Jorge, José Loureço e Walter Wey	Língua portuguêsa (3º vol). Curso colegial	3ª	2ª	1358	45-931-47
Clóvis Monteiro	Nova antologia brasileira	-	9ª	1271	4[9].008-47

Autor	Título	Série	Edição	Registro	Processo
Emílio de Sousa e Menezes e Cândido da Silva Vaz	Português – livro de leitura	(1ª e 2ª)	-	1376	79-260-47
Eneias Martins de Barros	Curso de português (1º volume)	(1ª e 2ª)	7ª	1383	46.[050]-47
Eneias Martins de Barros	Curso de português (2º volume)	(3ª e 4ª)	3ª	1363	46.051-47
Francisco da Silveira Bueno	Português comercial	1ª	-	1262	66.383-47
Ismael de Lima Coutinho	Pontos de gramática histórica	-	2ª	1104	7.194-4[1]
João Barbosa de Morais	Para as classes de português	-	-	1267	66.524-47
João de Barros	Os deuses do Olimpo	-	-	1258	36.65[8]-47
José Cretela Júnior	Português para o ginásio	(1ª e 2ª)	4ª	1274	46.524-47
José Cretela Júnior	Português para o ginásio	(3ª e 4ª)	20ª	1391	46.258-47
José Marques Leite e Geraldo U. Cintra	Língua portuguesa para as 4 séries do ginásio	-	-		
José Mesquita de Carvalho	Antologia ginasial	(1ª e 2ª)	2ª	1248	71.847-[48]
José Mesquita de Carvalho	Antologia ginasial	-	-	1369	72.035-47
José Mesquita de Carvalho	Gramática ginasial	(1ª, 2ª, 3ª e 4ª)	-	1396	72.034-47
José Pereira Tavares	Gramática elementar do português	-	-	1398	73.[322]-47
José Pereira Tavares	Epítome de gramática portuguêsa	-	3ª	1370	73.941-47
Júlio Pires Ferreira	Lições de literatura brasileira		2ª	1371	74.134-47
M. Pena da Rocha, C. H. da Rocha Lima e Raul Lellis	O programa de português – 2º ciclo	2ª	-	1394	55.810-47
Mário Pereira de Sousa Lima	Gramática portuguêsa	(1ª, 2ª, 3ª e 4ª)	-	1367	43.839-47
Máximo Augusto Gonçalves	Questões de linguagem, trêchos para corrigir e corrigidos	-	4ª	1281	67.[9?6]-[47]
Máximo Augusto Gonçalves	Tratado de análise	-	2ª	1393	68-606-[47]
Mendes dos Remédios	História da literatura portuguêsa	-	6ª	1273	69.593-47
Napoleão Mendes de Almeida	Antologia remissiva	(3ª e 4ª)	-	1252	87.714-4[?]
Napoleão Mendes de Almeida	Gramática metódica da língua portuguêsa	(1ª, 2ª, 3ª e 4ª)	2ª	1100	87.715-4[?]
Orlando Mendes de Morais	Textos escolhidos	1ª	4ª	1380	61.307-4[7]
Otelo de Sousa Reis	Breviário da conjugação dos verbos da língua portuguêsa	-	17ª	1630	38-673-4[6]
Otelo de Sousa Reis	Textos para corrigir	-	19ª	1103	37.406-4[6]

Autor	Título	Série	Edição	Registro	Processo
Paulo de Freitas	O nosso idioma – curso elementar	-	12ª	1386	72.147-4[7]
Raul Lellis e Rocha Lima	O programa de português no curso comercial	-	-	1387	49.010-4[7]
Rodrigo Fernandes Fontinha	Epítome da gramática portuguêsa elementar	-	2ª	1390	69.691-4[?]
Rodrigo Fernandes Fontinha	Gramática portuguêsa elementar	-	2ª	1392	69.905-4[?]
Rodrigo Fernandes Fontinha	A língua pátria – 2º volume	(3ª e 4ª)	-	1378	79.256-4[?]
Ronaldo de Carvalho	Pequena história da literatura brasileira	-	6ª	1250	36-678-4[?]
DIÁRIO OFICIAL (Publicado em 11 de janeiro de 1951)					
Autor	**Título**	**Série**	**Edição**	**Registro**	**Processo**
A. Machado Paupério	Gramática ginasial	-	-	1750	76.711-47
Achiles Alves	Breves noções de português	2ª	-	1756	66.529-47
Aída Costa	Curso de português para o pré-normal	-	-	1831	100.009-47
Antônio A. O. Manarte	Prepare o exame de português	-	-	1778	80.019-47
Arcy Tenório de Albuquerque	Segundo ano de português – antologia	2ª	-	1828	101.259-47
Arcy Tenório de Albuquerque	Primeiro ano de português – antologia	1ª	-	1832	101.262-47
Cândido Jucá Filho	Gramática brasileira	-	2ª	1834	101.286-47
Eduardo Pinheiro	Gramática teórico-prática da língua portuguêsa	-	-	1777	86.546-47
Francisco Torrinha	Novo dicionário da língua portuguêsa	-	-	1787	80.017.47
Itúrbides B. de Almeida Serra	Selecta ginasial	(1ª e 2ª)	-	1814	3.346-48
Itúrbides B. de Almeida Serra	Selecta ginasial	(3ª e 4ª)	-	1829	3.345.48
Ivone Gouveia da C. F. Pinto Cardoso e Lúcio Pinto Cardoso	Português	-	-	1781	95.385-47
João de Almeida e Antônio Manarte	Caderno de análise sintáxica teórico-prático	4ª	-	1803	79.253-47
Luís Antônio Fragoso	Nova seleta da língua portuguêsa	(1ª e 2ª)	-	1813	5.129-48
Luís de Camões (Campos Monteiro anotador)	Os lusíadas	-	3ª	1770	78.284-47
Luís de Camões	Lusíadas	-	4ª	1772	87.452-47
Maria Fernandes	Pontos para exame de admissão aos liceus	-	-	1786	80.018-47
Mário Bachelet	Língua portuguêsa luso-brasileira – antologia	-	-	1780	55.812-47

Autor	Título	Série	Edição	Registro	Processo
Mendes dos Remédios	Introdução à história da literatura portuguêsa	-	4ª	1766	86.548-47
Orlando Mendes de Morais	Dicionário de gramática	-	-	1816	101.257-47
Orlando Mendes de Morais	Dicionário de sinônimos	-	2ª	1817	101.255-47
Pedro José Teixeira	Lições práticas de gramática portuguêsa	-	-	1751	82.623-47
Pedro José Teixeira	Lições práticas de gramática portuguêsa	-	-	1808	14.931-48
R. Farani e Mansur Guérios	Português colegial (clássico e científico)	3ª	-	1788	66.385-47
Rodrigues F. Fontinha	A língua pátria (comercial	(1ª e 2ª)	-	1804	79.248-47
Romeu Pimenta	Gramática	-	2ª	1749	85.375-47
Urbana Rausch, S. J.	Gramática portuguêsa	-	11ª	1830	3.192-48
DIÁRIO OFICIAL (Publicado em 22 de agosto de 1951)					
Autor	**Título**	**Série**	**Edição**	**Registro**	**Processo**
[Ant]ônio M. de Castro e Simas, S. J.	O dicionário do amanuense	-	-	2148	3.030-41
[??]nando de Azevedo	Pequeno dicionário latino	-	3ª	2146	60.264-50
[João] Batista da Luz	Dicionário popular brasileiro	-	4ª	2147	61.562-50
[Jos]é Cretella Júnior	Português para o curso técnico	3ª	1ª	2143	61.014-50
DIÁRIO OFICIAL (Publicado em 13 de agosto de 1952)					
Autor	**Título**	**Série**	**Edição**	**Registro**	**Processo**
Antônio Sales Campos	Português colegial	3ª	-	2302	77.631-50
Jacinto de Almeida	Gramática descritiva e histórica da língua portuguêsa	-	-	2301	28.728-51
João Batista da Luz	Português ginasial	3ª	2ª	2209	104.409-51
João Batista da Luz	Português ginasial	4ª	2ª		
José Cretela Júnior	Português para o colégio – Literatura brasileira	-	-	2319	109.004-51
DIÁRIO OFICIAL (Publicado em 21 de janeiro de 1955)					
Autor	**Título**	**Série**	**Edição**	**Registro**	**Processo**
João Camilo de Almeida	O latim nos ginásios	1ª	-	2555	14.477-53
João Camilo de Almeida	O latim nos ginásios	2ª	-	2556	18.790-53
DIÁRIO OFICIAL (Publicado em 10 de outubro de 1957)					
Autor	**Título**	**Série**	**Edição**	**Registro**	**Processo**
Carlos Henrique da Rocha Lima	Gramática normativa da língua portuguesa	[ilegível]			[ilegível]
Aída Costa	Primeiro livro de [português]			2613	69.922-57

DIÁRIO OFICIAL (Publicado em 30 de julho de 1959)					
Autor	**Título**	**Série**	**Edição**	**Registro**	**Processo**
Antônio Sales Campos	Português colegial	1ª	3ª	2057	121.162-53
Irmão M. Arnulfo	Guia ortográfico	-	2ª	2859	53.304-59
J. Alcides Cunha	Método de análise sintática	-	15ª	2858	118.201.58
João Evangelista e outro	Tudo sôbre a crase	-	3ª	2849	37.026-55
Júlio Nogueira	Programa de português (gin.)	(3ª e 4ª)	6ª	316	75.[8]15-53
Júlio Nogueira	Programa de português (gin.)	(1ª e 2ª)	12ª	352	73.[8]19-53

ANEXO B – LISTA DE LIVROS DOS GUIAS E MANUAIS DO PNLD (1985-2005)

Autor	Título	Editora	Ano do PNLD
FIORE, Amara	Aprender é viver	Brasil	1985
PERSUHN, Janice Janet	Escrevivendo	Brasil	1985
CAVALCANTE, André C.	Língua Nacional	Brasil	1985
Ana Maria e outros	Palavra e ação	Brasil	1985
ANDRADE, J. R. e outro	Português prático e teórico	Brasil	1985
BARBIERI, Ana e outras	Português – tempo de comunicação	Brasil	1985
PRATES, Marilda	Reflexão e ação	Brasil	1985
MIRANDA, José Fernando	Arquitetura da redação – v. 2	Sagra	1985
SARGENTIM, Hermínio	*Atividades de comunicação em língua portuguesa*	IBEP	1985
MORAES, Mário César	Lições práticas de língua portuguesa	IBEP	1985
SARGENTIM, Hermínio	Montagem e desmontagem de textos	IBEP	1985
SILVA, Antonio de Siqueira e	Português essencial	IBEP	1985
FERREIRA, Luiz Antonio	Aulas de comunicação em língua portuguesa	Ática	1985
MORAURA, Francisco; FARACO, Carlos	Comunicação em língua portuguesa	Ática	1985
PERROTA, Carmen et al.	Comunicação	Papelaria América	1985
MACIEL, Moura	Estudando a nossa língua – v. IV	Lê	1985
CEGALLA, Domingos Paschoal	Hora de comunicação	Nacional	1985
SILVA, Izaías Branco da	Português em temática	Nacional	1985
LEITE, Roberto	Ler pensar – interpretação de textos	Nacional	1985
CEGALLA, Domingos Paschoal	Português fundamental (reformulado)	Nacional	1985
PRETI, Dino	Português oral e escrito (reformulado)	Nacional	1985
MEGALE, H.; MATSUOKA, H.	*Linguagem, leitura e produção de textos*	FTD	1985
Gílio, Gildete e Laís	Língua portuguesa	FTD	1985
SCHARTZ, Sinclei F. e outros	Meu universo	EDART	1985
MARTOS, Cloder R.; MESQUISA, Roberto M.	PAI – Comunicação e expressão	Saraiva	1985
SOUZA, Maria da Conceição C.	Português básico	Saraiva	1985
KURY, Adriano da Gama	Meu livro de português	Lisa	1985

Autor	Título	Editora	Ano do PNLD
MARCEL, Alduan; GONÇALVES, David; ATAIDE, Vicente	Leitura e produção	HDV	1985
SARGENTIM, Hermínio	*Atividades de comunicação em língua portuguesa*	IBEP	1988
MORAES, Mário César	Lições práticas de língua portuguesa	IBEP	1988
SARGENTIM, Hermínio	Montagem e desmontagem de textos	IBEP	1988
SIQUEIRA e BERTOLIN	*Português dinâmico*	IBEP	1988
SIQUEIRA e BERTOLIN	Português essencial	IBEP	1988
BERTOLDI, Nelo	Atos e fatos da língua portuguesa	FTD	1988
MEGALE, H. e outros	Leitura e produção	FTD	1988
GIACOMOZZI, Gilio e outras	Língua portuguesa	FTD	1988
FERREIRA, Luiz Antonio	Aulas de comunicação em língua portuguesa	Ática	1988
MORAURA, Francisco; FARACO, Carlos	Comunicação em língua portuguesa	Ática	1988
FERREIRA, Reinaldo Mathias	Português	Ática	1988
TUFANO, Douglas	Curso moderno de língua portuguesa	Moderna	1988
BECHARA, Lídia e outros	Estudos de linguagem	Moderna	1988
ANDRÉ, Hildebrando A. de e outros	Redação em grupo	Moderna	1988
PERSUHN, Janice Janet	Escrevivendo	Brasil	1988
Ana Maria e outros	Palavra e ação	Brasil	1988
CAVALCANTE, André C.	Língua Nacional	Brasil	1988
PRATES, Marilda	Reflexão e ação	Brasil	1988
TESOTO, Lídio	Texto e contexto – produção de textos	Brasil	1988
CEGALLA, Domingos Paschoal	Hora de comunicação	Nacional	1988
SILVA, Izaías Branco da	Português em temática	Nacional	1988
CEGALLA, Domingos Paschoal	Português fundamental	Nacional	1988
PRETI, Dino	Português oral e escrito	Nacional	1988
MACIEL, Moura	Estudando a nossa língua – v. IV	Lê	1988
GONÇALVES, David e outros	Leitura e produção	HDV	1988
MOURA, Nélson Moreira	Língua portuguesa – aprendizagem global	Tip. Costa	1988
KURY, Adriano da Gama E OUTRO	Meu livro de português	Lisa	1988
Cloder e Roberto	PAI – Comunicação e expressão	Saraiva	1988

Autor	Título	Editora	Ano do PNLD
SOUZA, Maria da Conceição C.	Português básico	Saraiva	1988
MUNIZ, Regina Maria de Azevedo	Português – criando e recriando	ALT	1988
CARNEIRO, Agostinho D. e outro	Texto – compreensão, interpretação e produção – 4	ALT	1988
RODRIGUES, Ignez Araújo e outras	Aprendendo comunicação – versão Minas Gerais	Brasil	1992
PERSUHN, Janice Janet	Escrevivendo	Brasil	1992
CAVALCANTE, André C.	Língua Nacional	Brasil	1992
Ana Maria e outros	Palavra e ação	Brasil	1992
PRATES, Marilda	Reflexão e ação	Brasil	1992
TESOTO, Lídio	Texto e contexto – produção de textos	Brasil	1992
CONRADO, Salete Messias	Visão global	Brasil	1992
SARGENTIM, Hermínio	*Atividades de comunicação em língua portuguesa*	IBEP	1992
SIQUEIRA e BERTOLIN	*Português dinâmico*	IBEP	1992
BERTOLDI, Nelo	Atos e fatos da língua portuguesa	FTD	1992
MEGALE, H. e outros	*Linguagem, leitura e produção de textos*	FTD	1992
GIACOMOZZI, Gilio e outras	Língua portuguesa	FTD	1992
BLANCHINI, Orlando	O domínio da linguagem	FTD	1992
AZEVEDO, Dirce Guedes de	Palavra: verso e reverso	FTD	1992
FERREIRA, Luiz Antonio	Aulas de comunicação em língua portuguesa	Ática	1992
MOURA, Francisco; FARACO, Carlos	Comunicação em língua portuguesa	Ática	1992
FERREIRA, Reinaldo Mathias	Português	Ática	1992
CADORE, Luís Agostinho	Português de todo dia	Ática	1992
JUNQUEIRA, Sônia	Português em sala de aula	Ática	1992
MACIEL, Moura	Construindo a comunicação	Lê	1992
André e outros	Português hoje – comunicação viva	Lê	1992
TUFANO, Douglas	Curso moderno de língua portuguesa	Moderna	1992
SOARES, Magda	Português através dos textos	Moderna	1992
SENS, Eni	Ensino da língua port. através de exercícios	Arco-íris	1992

Autor	Título	Editora	Ano do PNLD
CEGALLA, Domingos Paschoal	Hora de comunicação	Nacional	1992
CUNHA, Maria Antonieta A.	Ler e redigir – 4	Atual	1992
MOURA, Nélson Moreira	Língua portuguesa – aprendizagem global	Tip. Costa	1992
VELHO, Teresa de Jesus Pacheco R.	Magia da palavra	Bloch	1992
KURY, Adriano da Gama	Meu livro de português	Lisa	1992
CASTRO, Maria da Conceição	Novo português básico	Saraiva	1992
Cloder e Roberto	PAI – Comunicação e expressão	Saraiva	1992
Cloder e Roberto	Para aprender português	Saraiva	1992
MUNIZ, Regina Maria de Azevedo	Português – criando e recriando	Ao livro técnico	1992
DANTAS, José Maria de Souza	Português falando e escrevendo	Ao livro técnico	1992
CARNEIRO, Agostinho D. e outro	Texto – compreensão, interpretação e produção – 4	Ao livro técnico	1992
INFANTE, Ulisses; NICOLA, José de	Português – palavras e ideias	Scipione	1992
MACHADO, Ignez de Carvalho	Português – uma língua brasileira	Scipione	1992
FERRÃO, Rosa Maria; DAMÁSIO, Eneida S.	Textos – interpretação e produção	UGF	1992
BASSI, Cristina M.; LEITE, Márcia	Português – leitura e expressão	Atual	1999
GUINDASTE, Reny M. Gregolin et al	Português	Módulo	1999
FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco M. de	*Linguagem nova*	Ática	1999
SOARES, Magda	Português através dos textos	Moderna	1999
CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antonio	*ALP – Análise, linguagem e pensamento*	FTD	1999
CABRAL, Isabel Cristina	Português palavra aberta	Atual	1999
GONÇALVES, Maria Silva; RIOS, Rosana Fernades Calixto	Português em outras palavras	Scipione	1999
INFANTE, Ulisses; NICOLA, José de	Português – palavras e ideias	Scipione	1999
MESQUITA, Roberto Melo; MARTOS, Cloder Rivas	Português – linguagem e realidade	Saraiva	1999
BISOGNIN, Tadeu Rossato	Descoberta e construção	FTD	1999
TUFANO, Douglas	Curso moderno de língua portuguesa	Moderna	1999
LUFT, Celso; CORREA, Maria Helena	A palavra é sua – língua portuguesa	Scipione	1999

Autor	Título	Editora	Ano do PNLD
PROENÇA, Graça; HORTA, Regina	A palavra é português	Ática	1999
TESOTO, Lídio; DISCINI, Norma	Novo texto e contexto	Brasil	1999
NERY, Alfredina et al	Ponto e contraponto	Brasil	1999
BOURGOGNE, Cleuza Vilas Boas; SILVA, Lilian Santos	Interação e transformação – língua portuguesa	Brasil	1999
CASTRO, Maria da Conceição	Português – ideias e linguagens	Saraiva	1999
RICHE, Rosa Cuba; SOUZA, Denise M.	Oficina de textos	Saraiva	1999
SARMENTO, Leila Lauar	Português na escola	FTD	1999
AZEVEDO, Dirce Guedes de	Palavra e criação	FTD	1999
HAILER, Marco Antonio de Almeida; CÓCCO, Maria Fernandes	Análise, linguagem e pensamento – língua portuguesa	FTD	2002
GARCIA, Ana Luiz Marcondes; AMOROSO, Maria Betânia	Olhe a língua! Língua Portuguesa	FTD	2002
PATROCÍNIO, Mauro Ferreira do	Entre palavras – língua portuguesa	FTD	2002
OLIVEIRA, Lúcia Teixeira de Siqueira e; CAMPOS, Norma Discini	Leitura do mundo	Brasil	2002
TIEPOLO, Elisani Vitória et al.	Linguagem e interação	Módulo	2002
SANTOS, Maria das Graças Vieira Proença dos	A palavra é português	Ática	2002
MOURA, Francisco; FARACO, Carlos	*Linguagem nova*	Ática	2002
CASTRO, Maria da Conceição	Português – ideias e linguagens	Saraiva	2002
SOUZA, Denise Moreira; RICHE, Rosa Maria Cuba	Oficina de textos – leitura e redação	Saraiva	2002
SOUZA, Gisele Garcia de; CAVÉQUIA, Maria Aparecida P.	Linguagem – criação e interação	Saraiva	2002
LARA, Anésia Maria; SILVA, Vera Lopes da	Tudo da trama, tudo dá trama	Dimensão	2002
ALBERGARIA, Isalino Silva de et al.	Português na ponta da língua	Dimensão	2002
CABRAL, Isabel Cristina Martinelli	Português – palavra aberta	Saraiva/Atual	2002
BÁSSI, Cristina Mantovani; LEITE, Márcia das Dores	Português – leitura e expressão	Saraiva/Atual	2002
MAGALHÃES, Thereza Anália Cochar; CEREJA, William Roberto	Português – Linguagens	Saraiva/Atual	2002
ORICCHIO, Adhemar et al.	LEC – linguagem, expressão e cidadania	IBEP	2002
SARGENTIM, Hermínio	Montagem e desmontagem de textos	IBEP	2002
SILVA, Antonio de Siqueira e; BERTOLIN, Rafael; OLIVEIRA, Tânia Amaral	Tecendo textos	IBEP	2002

Autor	Título	Editora	Ano do PNLD
GONÇALVES, Maria Silva; RIOS, Rosana Fernades Calixto	Português em outras palavras	Scipione	2002
LUFT, Celso; CORREA, Maria Helena	A palavra é sua – língua portuguesa	Scipione	2002
CALMON, Anna Frascolla et al.	Lendo e interferindo	Moderna	2002
PRATES, Marilda	Encontro e reencontro em língua portuguesa – reflexão e ação	Moderna	2002
SANCHES, Sebastião Corrêa; SANCHES, Katia Regina Panizza	ALET – Aprendendo a ler e escrever textos	Editouro	2005
HAILER, Marco Antonio de Almeida; CÓCCO, Maria Fernandes	ALP Novo – Análise, linguagem e pensamento	FTD	2005
LUFT, Celso; CORREA, Maria Helena	A palavra é sua – língua portuguesa	Scipione	2005
TIEPOLO, Elisani Vitória; MEDEIROS, Sonia Aparecida Glodis	Arte & manhas da linguagem	Nova didática	2005
PRATES, Marilda	Encontro e reencontro em língua portuguesa – reflexão e ação	Moderna	2005
FERREIRA, Mauro	Entre palavras – língua portuguesa – Edição renovada	FTD	2005
CAMPOS, Norma Discini; OLIVEIRA, Lúcia Teixeira de Siqueira e Oliveira	Leitura do mundo	Editora do Brasil	2005
FRASCOLLA, Anna; FÉR, Aracy Santos; PAES, Naura Silveira	Lendo e interferindo	Moderna	2005
PROENÇA, Maria das Graças Viera; HORTA, Maria Regina Figueiredo	Ler, entender, criar	Ática	2005
SOUZA, Cassia Garcia de; CAVÉQUIA, Márcia Paganini	Linguagem – criação e interação	Saraiva	2005
FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco M. de	*Linguagem nova*	Ática	2005
TAKAZAKI, Heloísa Harue	Linguagens no século XXI – língua portuguesa	IBEP	2005
GUSSO, Ângela Mari; FINAU, Rossana Aparecida	Língua portuguesa – Rumo ao letramento	Base	2005
GARCIA, Ana Luiza Marcondes; AMOROSO, Maria Betânia	Olhe a língua! Língua Portuguesa	FTD	2005
CABRAL, Isabel Cristina	Palavra aberta – língua portuguesa	Atual/Saraiva	2005
SARGENTIM, Hermínio	Palavras	IBEP	2005
CARVALHO, Antonio de Padua Barreto et al	Para ler o mundo	Formato	2005
PARISI, Paula; MARCONDES, Beatriz; BUSCATO, Lenira	Português – dialogando com textos	Formato	2005
GONÇALVES, Maria; RIOS, Rosana	Port. em outras palavras	Scipione	2005

Autor	Título	Editora	Ano do PNLD
DELMATO, Dileta; CASTRO, Maria da Conceição	Português – ideias e linguagens	Saraiva	2005
SARMENTO, Leila Lauar	Português – Leituras, produção, gramática	Moderna	2005
CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar	Português – linguagens	Atual/Saraiva	2005
BRAGA, Rita de Cássia Espeschit; ALBEGARIA, Isalino Silva; MAGALHÃES, Márcia Adriana Fernandes de	Português na ponta da língua	Dimensão	2005
TERRA, Ernani; CAVALLETE, Floriana Toscano	Português para todos	Scipione	2005
TESOTO, Lídio	Português – Texto & voz	Brasil	2005
SOARES, Magda	Português – uma proposta para o letramento	Moderna	2005
YARED, Carla; BARBOSA, Thaís; LEITE, Maris	Link da comunicação	Moderna	2005
OLIVEIRA, Tânia Amaral; SILVA, Antônio Siqueira e; BERTOLIN, Rafael	Tecendo textos – ensino de língua portuguesa através de projetos	IBEP	2005

ANEXO C – FICHAS DE CIRCULAÇÃO DE O NOSSO IDIOMA, DE PAULO DE FREITAS

Ano	Mês	Edição	Tiragem	Série	Formato	Tipo de papel
1936	Mar	1	4.500	EL*	80 x 110	Não consta
1936	Mai	2	4.100	EL*	80 x 110	Buffon de 2ª
1936	Dez	3-4	6.100	EL*	80 x 110	Buffon de 2ª
1937	Nov	5	5.100	EL*	80 x 110	Buffon de 2ª
1938	Nov	6	7.100	EL*	80 x 110	Buffon de 3ª
1939	Dez	7-8	7.200	EL*	80 x 110	Buffon de 3ª
1940	Nov	8	7.100	EL*	Não consta	Buffon de 3ª
1942	Fev	9	5.200	EL*	80 x 110	Buffon de 3ª
1943	Fev	10*	5.200	EL*	80 x 110	Buffon de 3ª
1944	Jan	11*	5.200	EL*	80 x 110	Buffon de 3ª
1945	Abr	12-13	7.000	EL*	80 x 110	Buffon Ipiranga
1947	Dez	14	5.000	EL*	80 x 110	Buffon de 3ª
1948	Set	15	5.000	EL*	80 x 110	Buffon de 3ª
1950	Jan	16	5.000	EL*	80 x 110	Buffon de 3ª
1950	Dez	17	7.000	EL*	80 x 110	Buffon de 3ª, Samab
Total		**17**	**85.800**	**EL***		
1936	Jan	1	3.300	2*	80 x 110	Não consta
1936	Mar	2	4.200	2*	80 x 110	Buffon
1936	Dez	3	7.100	2*	80 x 110	Buffon de 2ª
1937	Nov	5-6	7.600	2*	80 x 110	Buffon
1938	Abr	6	3.100	2*	80 x 110	Buffon de 2ª
1938	Dez	7	6.100	2*	80 x 110	Buffon de 3ª
1939	Abr	8	2.000	2*	80 x 110	Buffon de 2ª
1941	Jan	11	7.200	2*	80 x 110	Buffon de 3ª
1942	Fev	12	4.100	2*	80 x 110	Buffon de 3ª
1943	Fev	13	3.100	2*	80 x 110	Buffon de 3ª
Total*		**13**	**47.800**	**2***		
1937	Fev	1	5.500	3*	80 x 110	Buffon de 2ª
1937	Mar	2	4.600	3*	80 x 110	Buffon de 2ª
1939	Abr	3	3.100	3*	80 x 110	Buffo de 3ª
1940	Mai	4	5.200	3*	80 x 110	Buffon de 3ª
1943	Abr	5	1.100	3*	80 x 110	Buffon de 3ª
Total*		**5**	**19.500**	**3***		

Ano	Mês	Edição	Tiragem	Série	Formato	Tipo de papel
1938	Jan	1	5.000	4*	80 x 110	Buffon de 2ª
1939	Jan	2	2.100	4*	80 x 110	Buffon de 3ª
1940	Nov	3	3.100	4*	80 x 110	Buffon de 3ª
Total		3	**10.200**	4*		

ANEXO D – FICHAS DE CIRCULAÇÃO DE PORTUGUÊS PARA O GINÁSIO, DE JOSÉ CRETELA

Ano	Mês	Edição	Tiragem	Série	Tipo de papel
1947	Fev	3-4	10.000	1-2	Buffon de 3ª
1948	Fev	5-6	12.000	1-2	Buffon de 3ª
1948	Dez	7-8	10.000	1-2	Buffon de 3ª
1949	Abr	9-11	15.000	1-2	Buffon de 3ª
1950	Mar	12-14	15.000	1-2	Buffon esp. - Samab
1950	Out	15-17	15.000	1-2	Buffon de 3ª, Samab
1952	Jan	18-19	10.000	1-2	Buffon de 3ª, Samab
1952	Jul	20-22	15.000	1-2	Buffon de 3ª, Samab
1953	Mar	23-27	25.000	1-2	Buffon de 3ª, Samab
1953	Ago	28-33	30.000	1-2	Buffon de 3ª, Samab
1954	Mar	34-39	30.000	1-2	Buffon, 2ª, Pacpo
1954	Dez	40-46	33.000	1-2	Buffon, 2ª, Pacpo
1955	Set	47-51	23.000	1-2	Buffon de 3ª, Samab
1956	Ago	52-57	30.000	1-2	Buffon de 2ª, Samab
1957	Mai	58-64	35.000	1-2	Buffon de 2ª, Samab
1958	Mai	65-72	40.000	1-2	Buffon de 2ª, Samab
1959	Dez	73-84	60.000	1-2	Assetinado 2ª, Samab
1960	Jun	85-96	60.000	1-2	Assetinado 2ª, Samab
1961	Ago	97-104	40.000	1-2	Buffon de 2ª, Samab
1962	Set	105-108	20.000	1-2	Buffon de 2ª, Samab
Total		**108**	**528.000**	1-2	
1947	Mar	2-3	10.000	3-4	Buffon 3ª, Simão
1948	Abr	4-5	10.000	3-4	Buffon de 3ª
1949	Abr	6-8	15.000	3-4	Buffon de 3ª
1950	Ago	9-10	10.000	3-4	Buffon 3ª, Samab
1951	Set	11-12	9.000	3-4	Buffon 3ª, Samab
1952	Nov	13-14	10.000	3-4	Buffon 3ª, Samab
1953	Mar	15-19	25.000	3-4	Buffon 3ª, Samab
1954	Fev	20-24	25.000	3-4	Buffon 3ª, Samab
1955	Jan	25-30	32.000	3-4	Buffon 2ª, Pacpo
1956	Jun	31	8.000	3-4	Buffon de 2ª, Samab
1956	Dez	32-34	15.000	3-4	Buffon de 2ª, Samab
1958	Mai	35-41	35.000	3-4	Buffon de 2ª, Samab
1960	Fev	42-46	25.000	3-4	Assetinado 2ª, Samab

Ano	Mês	Edição	Tiragem	Série	Formato
1960	Jun	47-50	20.000	3-4	Buffon de 2ª, Samab
1961	mar	51-57	35.000	3-4	Buffon de 2ª, Samab
1962	Mar	58-62	25.0000	3-4	Buffon de 2ª, Samab
Total		**62**	**284.000**		

ANEXO E – FICHAS DE CIRCULAÇÃO DE PORTUGUÊS GINASIAL, DE JOÃO BAPTISTA LUZ

Ano	Mês	Edição	Tiragem	Série	Tipo de papel
1950	Dez	1-4	20.000	1-2	Buffon de 3ª, samab
1952	Jul	5-7	15.000	1-2	Buffon de 3ª, samab
1953	Mai	8-11	20.000	1-2	Buffon de 3ª, samab
1954	Mai	12-14	15.000	1-2	Buffon de 2ª, Pacpo
1955	Mai	15-17	15.000	1-2	Buffon de 3ª, samab
1956	Set	18-20	15.000	1-2	Buffon de 2ª, samab
1958	Fev	21-23	18.000	1-2	Buffon de 2ª, samab
1963	Set	16	20.000	1-2	Buffon de 2ª, samab
Total		**23**	**138.000**	**1-2**	Buffon de 2ª, samab
1951	Dez	1-2	10.000	3-4	Buffon de 3ª, samab
1952	Set	3-4	12.000	3-4	Buffon de 3ª, samab
1953	Out	5-7	15.000	3-4	Buffon de 3ª, Johnson
1955	Jan	8-10	15.000	3-4	Buffon de 2ª, Pacpo
1958	Mai	11-12	12.000	3-4	Buffon de 2ª, samab
1963	Set	7	40.000	3-4	Buffon de 2ª, samab
Total		**12**	**104.000**	**3-4**	

ANEXO F – FICHAS DE CIRCULAÇÃO DE PORTUGUÊS, DE DOMINGOS PASCHOAL CEGALLA E DÉCIO ROCHER

Ano	Mês	Eiição	Tiragem	Série	Tipo de papel
1964	Set	11	100.000	1	Buffon de 2ª, samab
1965	Fev	12	50.000	1	Buffon de 2ª, samab
1965	Abr	13	20.000	1	Buffon de 2ª, samab
1965	Set	14	50.000	1	Buffon de 3ª, samab
1966	Mar	15	30.000	1	Offset 2ª, samab
1966	Nov	16	170.000	1	Offset 2ª, samab
1967	Mai	17	170.000	1	Offset 2ª, samab
1968	Abr	18	200.000	1	Offset 2ª, samab
1969	Jul	19	100.000	1	Offset 2ª, samab
1970	Jan	20	50.000	1	Offset 2ª, samab
1971	Jan	21	25.000	1	Offset 2ª, samab
1972	Fev	21 (Reimp)	10.000	1	Offset 2ª
Total		**21**	**975.000**	**1**	
1964	Out	11	90.000	2	Buffon de 2ª, samab
1965	Fev	12	50.000	2	Buffon de 2ª, samab
1965	Out	13	100.000	2	Buffon de 3ª, samab
1966	Ago	14	160.000	2	Offset 2ª, samab
1967	Jun	15	150.000	2	Offset 2ª, S.C., samab
1968	Jun	16	130.000	2	Offset 2ª
1969	Jun	17	90.000	2	Offset 2ª, samab
1970	Ago	18	40.000	2	Offset 2ª, samab
1972	Jan	18 (Reimp)	10.000	2	Offset 2ª
Total		**18**	**820.000**	**2**	
1964	Out	9	80.000	3	Buffon de 2ª, samab
1965	Mar	10	50.000	3	Buffon de 2ª, samab
1965	Set	11	60.000	3	Buffon de 3ª, samab
1966	Jul	12	110.000	3	Buffon de 2ª, samab
1967	Ago	13	100.000	3	Offset 2ª, samab
1968	Abr	14	120.000	3	Offset 2ª, samab
1969	Mar	15	120.000	3	Offset 2ª, samab
1970	Ago	16	30.000	3	Offset 2ª, samab
Total		**16**	**670.000**	**3**	

Ano	Mês	Edição	Tiragem	Série	Formato
1965	Mar	11	50.000	4	Buffon de 2ª, samab
1965	Out	12	30.000	4	Buffon de 3ª, samab
1966	Mai	13	100.000	4	Buffon de 2ª, samab
1967	Set	14	60.000	4	Buffon de 2ª, samab
1968	Abr	15	100.000	4	Offset 2ª, samab
1969	Mar	16	100.000	4	Offset 2ª, samab
1970	Ago	17	30.000	4	Offset 2ª, samab
Total		**16**	**470.000**	**4**	